



Turun yliopisto
University of Turku

SOSIAALINEN INKLUUSIO VIITTOMAKIELISEN OPPILAAN YLEISOPETUKSEN LUOKASSA

**Tapaustutkimus oppilaan, vanhempien ja
koulun henkilökunnan kokemuksista**

Elisa Simolin
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteet
Opettajankoulutuslaitos
Turun kampus
Turun yliopisto
Huhtikuu 2018

SIMOLIN, ELISA: Sosiaalinen inklusio viittomakielisen oppilaan yleisopetuksen luokassa

Tutkielma, 76 s., 9 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2018

TIIVISTELMÄ

Kuka tahansa opettaja voi saada luokkaansa kuuron viittomakielisen oppilaan. Opetusmenetelmien ja -järjestelyiden lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös sosiaalisen inklusion toteutumiseen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sosiaalisen inklusion toteutumista niissä yleisopetuksen luokissa, joissa opiskelee äidinkieleltään viittomakielisiä kuuroja oppilaita. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaiset ovat näiden kuurojen oppilaiden koulupolut ja erilaiset opetusjärjestelyt.

Tutkimusaineisto koostui neljästätoista haastattelusta. Tutkimukseen osallistui viisi viittomakielistä oppilaista, toinen heidän vanhemmista, kaksi luokanopettajaa, kaksi erityisopettajaa sekä kaksi viittomakielen tulkkia. Tapaukset koostuivat oppilaasta, hänen vanhemmasta ja opettajista. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastateltavien vastaukset litteroitiin ja teemoiteltiin haastattelurungon teemojen mukaisesti.

Pääsääntöisesti oppilaat viihtyivät yleisopetuksen luokissa ja kokivat sen mieluisimpana opiskelumuotona. Myös heidän vanhempansa, opettajansa kuin viittomakielen tulkitkin kokivat yleisopetuksen olevan hyvä ratkaisu viittomakielisten kuurojen oppilaiden opiskeluympäristönä. Voidaan varovasti ajatella sosiaalisen inklusion toteutuneen hyvin, sillä oppilaat suhtautuivat luokkaympäristöönsä positiivisesti ja kokivat opiskelun siellä mukavana.

Tutkittavat kokivat kuuroilla oppilailla olevan hyvät sosiaaliset taidot sekä riittävästi ystävyyssuhteita. Oppilaiden koettiin pääsääntöisesti olevan tasa-arvoisessa asemassa, mutta myös tasa-arvottomuutta koettiin jonkin verran. Luokkatovereiden nähtiin hyväksyvän kuurot oppilaat, eikä erityistä kiusaamista kuuroutta kohtaan koettu. Haastatteluista nousi esille luokkatovereiden ja kuurojen välisessä kommunikoinnissa eroja ikäkaudessa ja sukupuolella. Tyttöjen koettiin innostuvan viittomien opiskelusta enemmän. Luokkakavereiden taidot viittomisessa tukivat sosiaalista inklusiota.

Sosiaalisen inklusion toteutumisessa ja sen tutkimisessa tulee haasteita, jos oppilaalla ei ole mahdollisuutta käyttää omaa äidinkieltään, viittomakieltä. Luokan viittovan aikuisen rooli nousi esille haastatteluissa ja eroja nähtiin viittomakielen tulkin ja viittovan opettajan välillä. Luokissa, joissa oli pääsääntöisesti tulkki käytössä, koettiin tulkki välttämättömänä opiskelussa ja sosiaalisen inklusion toteutumisessa. Luokassa, jossa tulkin sijaan oli viittova opettaja, koettiin hyväksi opettajan oppilaantuntemus. Näkemykset hyvistä opetusjärjestelyistä sosiaalisen inklusion näkökulmasta olivat yksilöllisiä.

Asiasanat

sosiaalinen inklusio, viittomakieli, yleisopetus, lähikoulu

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	7
2	KUKA ON VIITTOMAKIELINEN?.....	11
2.1	Viittomakieli on virallinen kieli	11
2.2	Viittomakielisyys ja kuurojen kulttuuri	12
2.3	Viittomakieliset kuulevien kulttuurissa	13
3	SOSIAALINEN INKLUUSIO.....	16
3.1	Integraatiosta inklusioon	16
3.2	Sosiaalinen inklusio	19
3.3	Ryhmään kuuluminen ja sosiaalinen pätevyys.....	23
4	VIITTOMAKIELISET PERUSOPETUKSESSA.....	25
4.1	Viittomakieliset perusopetuksessa ennen, nyt ja tulevaisuudessa.....	25
4.2	Viittomakielisen lapsen kouluratkaisut ja tuen muodot.....	28
4.3	Viittomakielisten huomioiminen opetuksessa.....	31
5	TUTKIMUSONGELMAT	33
6	TUTKIMUSMENETELMÄT	34
6.1	Tutkittavat	34
6.2	Tiedonkeruumenetelmät	35
6.3	Aineiston analyysi	37
7	TULOKSET	38
7.1	Viittomakielisten oppilaiden koulupolut ja opetusjärjestelyt.....	38
7.1.1	Viittomakielen tulkki luokassa	41
7.1.2	Viittomakieltä käyttävä opettaja luokassa.....	45
7.2	Sosiaalisen inklusion toteutuminen	48
7.2.1	Ystävyyssuhteet ja ryhmäytyminen	48
7.2.2	Tasa-arvoisuus	51
7.2.3	Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus	54
7.2.4	Sosiaalinen vertaisten hyväksyntä ja ryhmäytyminen	57
7.2.5	Identifioituminen kouluyhteisöön.....	59
7.3	Haasteet ja kehitysehdotukset viittomakielisten opetuksessa	60
7.4	Yhteenveto päätuloksista	63
8	POHDINTA	67

8.1	Viittomakielisten koulupolut ovat yksilöllisiä	67
8.2	Sosiaalisen inklusion toteutumista tarkasteltava eri näkökulmista.....	69
8.3	Tutkimuksen luotettavuus	71
8.4	Laadullisen tutkimuksen eettisyys.....	73
8.5	Jatkotutkimusehdotukset.....	74
LÄHTEET.....		76
LIITTEET.....		83

1 JOHDANTO

”Perusopetuksen haasteena ei ole vain huonokuuloisten, istutetta tai perinteistä kuulo-laitetta käyttävien oppilaiden opetuksen järjestäminen. Viittomakieliset kuurot oppilaat ovat pieni ryhmä, jonka ongelmana ovat kaventuneet mahdollisuudet opiskella yhdessä saman ikäisten ja saman kielisten kanssa yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti” (Kärkkäinen 2016, 188).

Tarvitseeko luokanopettajan perehtyä viittomakielisten opetukseen vai voiko vastuun syyt esimerkiksi erityisopettajille? Ehkä ennen vastuu kallistui erityisopettajalle, mutta nyt 2010-luvulla voisi sanoa inklusiivisen ajattelun velvoittavan jokaista opettajaa perehtymään viittomakielisten opetukseen, mikäli luokassa tätä kieltä opetuksessa käytetään. Voidaan helposti ajatella, että riittää, kun joku vain viittoo luokassa, mutta sosiaalisen inklusion näkökulmasta saattaa olla hyväksi tarkastella tilannetta laajemmin. On aiheellista tutkia inklusiota viittomakielisten näkökulmasta ja tuoda aihe esille opetus- ja kasvatusalan kentälle, sillä kuka tahansa opettaja voi saada luokkaansa/ryhmäänsä viittomakielisen oppilaan.

Viittomakielisten opiskelevat nyt 2010-luvulla yhä enenevässä määrin yleisopetuksessa. Kuuroille lapsille leikataan yhä useammin sisäkorvaistute, jolloin he saavat osittain kuuloaistinsa käyttöönsä. Tämä on vähentänyt täysin kuurojen oppilaiden määrää, mikä tuo haasteita kuurojen opetukselle. Kuurot oppilaat ovat hajanaisesti ympäri Suomea, jolloin viittomakielisten ryhmiä ja opetusta on haastava järjestää. (Lukkarinen & Peltola 2016, 81–127.) Lapsista, joille on tehty sisäkorvaistuteleikkaus, käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä SI-lapsi tai implantoitu lapsi. Sume (2016, 202) nosti esille kysymyksen, miten kuurot ja huonokuuloiset lapset pääsevät ryhmän jäseniksi erilaisesta kielestä ja kommunikointitavasta huolimatta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tätä kysymystä oppilaan, vanhempien, koulun kokemana sekä sitä, miten opetuksen järjestäjät ottavat asian huomioon opetusjärjestelyissä.

Usein inklusiota käsittelevissä teoksissa keskitytään paljon opetuksen järjestämistä koskeviin asioihin, jotka ovatkin hyvin suuressa roolissa oppilaan koulunkäyntiä suunniteltaessa ja toteuttaessa. Sosiaalinen näkökulma jää helposti vähemmälle. (ks. Naukkarinen

& Saloviita 2001; Oja 2012) Kun viittomakielinen lapsi opiskelee suomenkielisessä ympäristössä, nousee esille myös monta kysymystä erilaisten oikeuksien toteutumisesta. Perusoikeuslaki, lapsen oikeuksien sopimus, vammaisten oikeuksien sopimus ja perusopetuslaki turvaavat muun muassa ihmisarvoisen elämän, yhdenvertaisuuden, syrjimättömyyden, lapsen edun ensisijaisuuden sekä lapsen oikeuden ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi. (ks. Lukkarinen & Peltola 2016) Sopimuksien mukaan jokaisella lapsella on oikeus hyvään elämään sekä yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen (Lukkarinen & Peltola 2016, 82).

Suomessa tutkimuksia viittomakielisten oppilaiden opiskelusta yleisopetuksessa on tehty muutamia (mm. Kiili & Pollari 2012; Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen 2014), mutta ne kartoittavat lähinnä vain sitä, millaisissa oppimisympäristöissä huonokuuloiset ja kuurot opiskelevat. Viittomakielisten sosiaalisen inklusion toteutumisesta Suomessa on vielä vain vähän tietoa. Sume (2016) on kuitenkin kirjoittanut, että arvion mukaan huonokuuloiset ja kuurot eivät pääse samalla tavalla osallisiksi yleisopetuksen luokissa kuin heidän vertaistoverinsa. Tämän arvioidaan johtuvan erilaisista kommunikointitavoista, puheesta ja kuulosta. Sumen (2016) mukaan huonokuuloiset ja kuurot saattavat helposti jäädä ryhmän ulkopuolelle, eikä sosiaalinen inklusio silloin toteudu. (Sume 2016, 202.) Tässäkin puhutaan vain arviosta, joten sosiaalisen inklusion toteutumisesta tarvitaan lisää tutkimuksia.

Takalan ja Sumen (2015) tekemän *Kuuleeko koulu* -tutkimushankkeen mukaan yhä useampi perhe valitsee kuulovammaiselle lapselleen yleisopetuksen luokan kodin läheltä ja näin erityiskoulujen ja pienryhmien kuulovammaiset oppilaat tulevat vähenemään. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia kuurojen, huonokuuloisten ja sisäkorvaistutetta käyttävien opetuksesta. Opettajat eivät kokeneet näitä oppilaita kovin haasteelliseksi. Lähes puolet näistä oppilaista ei saanut minkäänlaista tukea ja hieman yli puolet opiskeli ilman erityistä tukea. Tulosten mukaan opettajien mielestä kuulovammaiset oppilaat olivat melko hyvin osallisia, siinä missä muutkin. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan Takalan ja Sumen mukaan (2015) olla varovasti tyytyväisiä tämänhetkiseen huonokuuloisten ja kuurojen opetukseen yleisopetuksessa. (Takala & Sume 2015.) Tämä on kuitenkin ristiriidassa Sumen (2016, 202) esittämään arvioon, että huonokuuloiset ja kuurot saattavat jäädä ryhmän ulkopuolelle, eikä inklusio toteudu. Tutkijat toteavat oppilai-

den omien kokemusten olevan tärkeitä jatkotutkimuksen kohteita. Heidän mukaansa tarvittaisiin myös opetuksen havainnointia ja asianomaisten haastatteluja. (Takala & Sume 2015.)

Suomessa tehtyjä tutkimuksia kuurojen oppilaiden kokemuksista yleisopetuksen luokissa opiskelusta on vähän. Sivunen teki vuonna 2007 tapaustutkimuksen, jossa yksi kuuro kertoi kokemuksista 1990-luvulta opiskelusta viittomakielen tulkin kanssa. Tutkimuksessa nousi esille, että tulkkaus on välttämätöntä onnistuneen integraation kannalta. Positiiviset sosiaaliset suhteet, läheiset ystävät ja luokkatovereiden vähäisetkin viittomakielentaidot nousivat merkityksellisiksi. Vahvan itsetunnon ja identiteetin rakentumisessa merkittäviä tekijöitä olivat viittomakielinen yhteisö, viittomakieliset vertaistoverit ja perhe. (Sivunen 2007.)

Toisen tutkimuksen mukaan integraatiossa tulisi tukea viittomakielisen lapsen kaksi/monikielisen- ja kulttuurisen identiteetin rakentamista. Yleisopetukseen integroitujen huonokuuloisten (n=5) ja kuurojen (n=1) kokemukset yleisopetuksesta olivat myönteisiä. He kokivat kuitenkin olevansa yksin kuulovammansa kanssa, vaikka heillä oli kavereita koulussa. Integraatio oli onnistunut pääosin apuvälineiden ja tukitoimien avulla. Näille integroiduille oppilaille oli tärkeää, että kouluaikana järjestetään vertaistukitapaamisia muiden viittomakielisten kanssa. (Sivunen 2013.) Takalan (1995) tutkimuksessa taas nousi esille, että aikuiset kuurot olivat kokeneet viestintäongelmia kuulevien keskuudessa.

Kansainvälisiä tutkimuksia viittomakielisten opetuksesta yleisopetuksessa on enemmän. Takalan (2015) tutkimuksen kaltaisesti, myös Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan, kuurot ja huonokuuloiset kohtaavat suuria vaikeuksia kommunikoida, aloittaa keskustelua ja ylläpitää vuorovaikutusta kuulevien oppilaiden kanssa. (Xie, Potměšil & Peters 2014.) Yksi tutkimuksista havaitsi, että lähikouluissa kuuroilla lapsilla ei juurikaan ole ystäviä. Samassa tutkimuksessa saatiin kuitenkin myös tuloksia siitä, että lähikoulua käyvillä kuuroilla ja huonokuuloisilla oppilailla esiintyi vähemmän vetäytymistä ja psykososiaalisen käyttäytymisen pulmia kuin erityiskouluissa opiskelevilla kuuroilla ja huonokuuloisilla. (Wolters, Knoors, Gillesen & Verhoeven 2011.) Sumen (2016, 206) mukaan heikot kielelliset taidot vaikuttavat siihen, ettei lapsi välttämättä pysty seuraamaan toisten lasten ajatuksen kulkua ja kommunikaatiovaikeudet saattavat aiheuttaa yksinäi-

syyttä, masennusta ja käyttäytymisen ongelmia. Jos esimerkiksi kuurolla lapsella on hyvät viittomakielen taidot, ero kuuron ja kuulevien lasten taitojen välillä pienenee huomattavasti. (Dammeyer 2010.)

Erään yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan kuurojen ja huonokuuloisten ystävyssuhteet kuulevien kanssa lisäävät lapsen hyvinvointia ja elämänlaatua sekä vaikuttavan myönteisesti kuuron ja huonokuuloisen psykososiaaliseen hyvinvointiin ja akateemisiin taitoihin. Kuurojen ja huonokuuloisten sosiaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttavat lapsen taito kommunikoida, sukupuoli, ikä ja koulusijoitus. (Batten, Oakes & Alexander 2013.) Tutkimustuloksia kuuron opiskelusta lähikoulussa on siis erilaisia ja kokemukset ovat yksilöllisiä eikä yleistystä näiden perusteella voida tehdä. Tarkastellessa sosiaalisen inklusion toteutumista, nousee kielellisten taitojen merkitys esille monissa tehdyissä tutkimuksissa.

Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Dammeyer 2010; Wolter ym. 2011; Batten ym. 2013; Holmström 2013; Xie ym. 2014; Takala 2015) on tutkittu huonokuuloisten, sisäkorvais-tutetta (SI) käyttävien ja kuurojen opiskelua ja kokemuksia. Lapsen kuulosta riippuen perhe valitsee käytettävän kielimuodon, joka on yleensä puhekieli, viittomakieli tai niiden yhdistelmä (Takala & Takkinen 2016, 10). Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan kuurojen kokemuksia, joiden kielimuoto on pääsääntöisesti viittomakieli, ei puhuttu kieli.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys jakautuu kolmeen päälukuun. Toisessa luvussa avataan viittomakielen ominaisuuksia, viittomakielisyyttä ja kuurojen kulttuuria. Kolmannessa luvussa käsitellään sosiaalisen inklusion määritelmää avaten ensin integraation ja inklusion määritelmiä. Tämän jälkeen neljännessä luvussa kuvataan läheteitä käyttäen tämän hetkisiä viittomakielisten koulupolkua perusopetuksessa ennen nyt ja tulevaisuudessa. Tutkimuskysymysten ja tutkimusmenetelmien jälkeen avataan tutkimustuloksia luvussa seitsemän. Koulupolkujen ja opetusjärjestelyiden jälkeen avataan teemoittain tutkittavien kokemuksia sosiaalisen inklusion toteutumisesta. Lopuksi esitellään kokemuksia yleisemmin yleisopetuksesta, sen haasteista ja kehitysehdotuksista.

2 KUKA ON VIITTOMAKIELINEN?

2.1 Viittomakieli on virallinen kieli

Jokaisessa maassa on käytössä yksi tai useampi viittomakieli. Suomessa on käytössä suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Viittomakieliset voivat olla kuuroja, huonokuuloisia, sisäkorvaistutetta käyttäviä tai kuulevia. Kuuroja ja huonokuuloisia viittomakielisiä on Suomessa 4000–5000. Kuurojen vanhempien kuulevista lapsista, jotka käyttävät viittomakieltä, käytetään nimitystä CODA (*children of deaf adults*). (Kuurojen liitto 2017; Opetushallitus 2016.) Vaikeasti tai erittäin vaikeasti kuulovammaisia lapsia syntyy Suomessa vuosittain 50–60 (Sorri 2000).

Viittomakieli on virallinen kieli, mutta se eroaa puhutuista kielistä. Se on visuaalinen kieli, jota tuotetaan käsillä, kasvojen ilmeillä ja kehon liikkeillä. Kieliopillinen rakenne viittomakielessä poikkeaa puhutuista kielistä. Puhutuissa kielissä lause muodostuu sanoista, kun taas viittomakielessä lauseen muodostavat viittomat. Viittomakielen sanajärjestys on erilainen kuin puhutuissa kielissä. Jos käytetään puhetta ja viittomakieltä yhtäaikaaisesti suomen kielen sanajärjestyksen mukaan, on kyseessä viitottu puhe, ei viittomakieli. (Kuurojen liitto 2016.) Helposti ajatellaan, että puhuttua ja viitottua kieltä voidaan tuottaa yhtäaikaisesti, mutta tämä ei siis käytännössä ole mahdollista. Viitottu suomi on eräänlainen sekakieli eli pidgin-kieli. (Sume 2016, 43.)

Viittomakieli on myös luonnollinen kieli. Luonnolliset kielet ovat syntyneet spontaanisti ihmisten kommunikaatiotarpeesta. Kukaan ei ole luonut sitä eikä se ole kuurojen apuväline. Viittomakieli on syntynyt kuurojen keskuudessa, kuten myös puhutut kielet kuulevien keskuudessa. Yksinkertaisesti sanoen luonnollinen kieli koostuu yksiköistä, joilla on oma merkityksensä. Nämä yksiköt taas koostuvat pienemmistä osista. Puhutuissa kielissä perusyksikkö on sana, joka koostuu äänteistä. Viittomakielessä sanaa vastaava perusyksikkö on viittoma. Viittomalla on oma sisäinen rakenteensa, mikä mahdollistaa lukemattomien uusien sanojen tai viittomien muodostamisen samalla tavalla, miten voimme kirjaimista muodostaa uusia sanoja. Viittomakielessäkin on omat sormiaakkosensa ja niitä käytetään puhuttujen kielten sanojen koodaamiseen. Viittomakieli ei kuitenkaan perustu niiden käyttämiseen vaan viittomiin. (Malm & Östman 2000, 15–17.)

Kuurossa perheessä syntynyt lapsi kehittyy kielellisesti samassa tahdissa kuin kuuleva, kieli vain on erilainen. Puhutun ja viitotun kielen kehityksen vertailu on haastavaa, koska kielten rakenteet ja kielioppi eroavat toisistaan hyvin paljon. (mm. Schick 2006; Takala & Takkinen 2016.)

2.2 Viittomakielisyys ja kuurojen kulttuuri

Uusi viittomakielilaki (359/2015) tuli voimaan 1.5.2015 ja se koskee Suomen kansallisia viittomakielisiä eli suomalaista viittomakieltä ja suomenruotsalaista viittomakieltä. Laki on kansainvälisestikin tarkasteltuna ainutlaatuinen, sillä viittomakieltä käyttävän määrittelyä ei ole sidottu kuulovammaisuuteen. Ydinryhmä viittomakielisistä muodostuu kuuroista viittomakielisistä, mutta uuden lain myötä viittomakielinen voi olla myös kuuleva, jolla on esimerkiksi kuurot vanhemmat tai sisarukset ja ensikielenään lapsi on oppinut syntymästään asti käytetyn viittomakielen. (Jokinen, Kauppinen & Selin-Grönlund 2016, 239.)

Lapsella on myötäsyntyiset valmiudet omaksua kieli, myös viittomakieli, kunhan hänen vanhempansa tai hoitajansa käyttävät viittomakieltä. Suurin osa kuuroista lapsista syntyy kuuleville vanhemmille, joilla ei ole viittomakielen taitoa tai tietoa kuuroudesta. Suomessa perheet saavat kotiin viittomakielen opettajan, mutta se vaatii kuulevalta perheeltä aikaa ja vaivaa. Kuuleville vanhemmille tieto saattaa olla yllätys ja järkytys. Sisäkorvaistutteleikkauksen myötä vanhemmille herää toive, että lapsi kuulee ja oppii puhumaan. (Sume 2016, 97–102.) Usein näin tapahtuu, mutta kehitys on yksilöllistä ja saattaa olla hidasta. Sisäkorvaistute (käytetään myös käsitettä sisäkorvaimplantti) voidaan leikata syntymäkuurolle, jolloin leikkauksen avulla ohitetaan toimimaton tai huonosti toimiva sisäkorva. Elektroninen kuulokoje välittää äänen sähköisenä ärsykkeenä sisäkorvan simpukassa oleviin kuulohermojen säikeisiin. (Seitsonen, Kurki & Takala 2016, 74–75.)

Istutteen avulla puhekielen omaksuminen on tullut yhä useammalle kuurolle helpommaksi, mutta istutteella saatu informaatio ei ole yhtä tarkkaa, kuin normaalin kuulon avulla saatu. (Sume 2016, 255.) Leikkausten tulokset vaihtelevat suuresti, eikä kuulon asteesta ole varmuutta. Leikkauksen jälkeen SI-lapsi käy intensiivisen puheen ymmärtämisen ja tuottamisen harjoittelujakson. Koska kuulon kautta opitun kielen kehittyminen

on epävarmaa, on tärkeää tukea lapsen viittomakielen omaksumista ja opettelua. Näin lapsen psyykkinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys ei vaarannu sen vuoksi, ettei kumpikaan kielistä (puhuttu tai viitottu) kehity riittävästi. (Malm & Östman 2000, 30–31.) Lähes kaikki kuuroina kuuleville vanhemmille syntyneille lapsille leikataan sisäkorvaistute, jolloin jäljelle jää pieni ryhmä kuuroja, jotka ovat usein kuurojen vanhempien lapsia. (Takala & Kontu 2011, 85.)

Kuurous nähdään kuulevien ja kuurojen kulttuureissa eri tavoin. Kun kuurot itse puhuvat kuurojen maailmasta, he viittaavat enemmän sosiaalisiin käytänteisiin (asenteet, arvot, kieli, tavat) kuin kuulovamman asteeseen. (Takala 2016, 28.) Kuulovammaiset voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: huonokuuloiset ja kuurot. Huonokuuloiset voivat mahdollisesti käyttää kuulolaitteita puhekommunikaatiossa, kun taas kuurot eivät useinkaan saa kuulolaitteista riittävää hyötyä käyttääkseen puhetta kommunikoidakseen. Kun kuulovamma ylittää 85–90 desibeliä (dB), puhutaan kuuroudesta. Kuulovammaiset käyttävät pääsääntöisesti joko puhe- tai viittomakommunikaatiota. (Takala & Kontu 2011, 84–85.)

Ennen viittomakielisistä kuuroista puhuttiin nimellä kuuromykkä, minkä he itse kokevat jopa loukkaavana. Hei eivät ole mykkiä, sillä heillä on ilmaisuvoimainen kieli. Kuurot itse käyttävät itsestään nimitystä kuuro, mikä koetaan samalla tavalla neutraaliksi kuin ilmaisu kuulevasta henkilöstä. Kuulovammainen terminä viittaa johonkin puutteeseen tai vammaan. Terve kuuro ei kuitenkaan koe, että häneltä puuttuisi mitään. Kuuro sana kertoo kuitenkin sen, että ihmiseltä puuttuu kuulo. Se ei kuitenkaan estä häntä opiskelemasta tai tekemästä töitä. Nykyään käytetään myös paljon käsitettä viittomakielinen. Viittomakieliset muodostavat yhdessä ryhmän yhteisen kielensä perusteella, eivätkä kuulovamman perusteella. Viittomakieltä käyttävät myös muutkin kuin kuurot. Kuulevista ihmisistä viittomakieltä käyttävät esimerkiksi kuurojen ystävät, vanhemmat, sukulaiset sekä tärkeimpänä ryhmänä heidän lapsensa. Viittomakieli on siis myös kuurojen vanhempien kuulevien lasten äidinkieli. (Malm & Östman 2000, 9–12.)

2.3 Viittomakieliset kuulevien kulttuurissa

Takalan tutkimuksessa (1995) tuli esille aikuisten kuurojen kokemukset viestintätilanteiden haasteista kuulevien kanssa. Nyt 2010-luvulla viittomakielisten ja kuulevien välinen viestintä on erilaista. Sume (2016) tuo esille teknologian tuoman helpotuksen viestintään.

Ravintolassa voi kirjoittaa tilauksen kännykän näytölle ja näyttää sen myyjälle. Sumen mukaan kaikki voivat opetella viittomia ja viittomakieliset voivat opetella puhekieltä, jolloin viestitään monin eri tavoin eri tarpeiden mukaan. Tärkeintä on, että ymmärretään ja tullaan ymmärretyiksi. (Sume 2016, 55.)

Jokisen (2000) mukaan puhutun ja viitotun kielen kohtaaminen on monimutkainen kielenkäyttötilanne. Jos esimerkiksi luokassa on kuurojen vanhempien kuuro lapsi, jolle viittomakieli on äidinkieli sekä viittova opettaja, jolle viittomakieli on opeteltu toinen tai vieraskieli ja ryhmä suomen kieltä käyttäviä kuulevia oppilaita, voi tilanne olla hyvinkin vaativa. Tilanteessa puhuttu ja viitottu kieli sekä niiden variaatiot kohtaavat toisensa. (Jokinen 2000, 91.) Takala ja Kontu (2011) tuovat esille sen, miten paljon koulussa käytetään puhetta. Vaikka välillä käytetään kuvia tai muita visuaalisia keinoja puheen tukena, on opetus pääsääntöisesti opettajan puhetta, jota oppilaat kuuntelevat. Koulussa on myös paljon sosiaalisia tilanteita, joissa käytetään puhuttua kieltä. (Takala & Kontu 2011, 83–85.) Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessa, jossa tutkittiin sisäkorvaistutetta käyttävien lasten opiskelua yleisopetuksessa, huomattiin kuulovammaisten lasten olevan hieman eriarvoisessa asemassa. Kuulolaitteiden omien haasteiden lisäksi huomattiin, että puhuttu kieli oli luokassa painavampi ja arvokkaampi kuin viitottu kieli. (Holmström 2013.)

Jokisen (2000) mukaan koulu on yksi niistä paikosta, joissa kuurot kohtaavat ongelmia kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa, joille viittomakieli on vieras. Sen vuoksi ongelmia saattaa tulla myös identiteetin ja itsetunnon säilyttämisessä. Jokinen näkee, että tarvitaan omakielisiä kouluja viittomakielisille, mikä antaisi riittävän pohjan ja itsetunnon jatko-opintoja ja työelämää varten. (Jokinen 2000, 97–99.) Omakielisen koulun mallissa jäisi kuitenkin huomiotta lähikouluperiaate, inkluusio ja ajatus kaikille yhteisestä koulusta. (ks. Moberg ym. 2010; Murto ym. 2001; Takala 2011)

Kun kontekstissa kaikki eivät kommunikoi samalla kielellä, tarvitaan tulkkauksen ja viestinnän ammattilainen takaamaan tasavertainen mahdollisuus osallistua vuorovaikutustilanteeseen. Opiskelutulkkauksessa viittomakielentulkki kääntää opettajan ja oppilaiden puhutun kielen viittomakielelle ja viittovan oppilaan viittomisen puhutuksi kieleksi. (tarkemmin luvussa 4.2) Takalan (2016) mukaan usein tuodaan esille se, että kuurothan voivat kirjoittaa ja lukea, vaikka eivät kuule. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että ilman kuuloa kielenkehitys on erilainen. Vaikka kuuro lapsi on sikiöajasta ollut ilman kuuloa, tämän

äänellisen deprivatioajan vaikutukset eivät estä lasta oppimasta kieltä tai lukemaan ja kirjoittamaan. Päiväkodissa ja kouluissa täytyy kuitenkin erityisesti paneutua kielen ja lukutaidon opetukseen. (Takala & Takkinen 2016, 21.) Myös johdannossa esittelemäni erilaiset oikeudet ilmaista itseään omalla äidinkielellä eivät toteudu, mikäli ainoa ilmaisu keino on kirjoitettu suomen kieli.

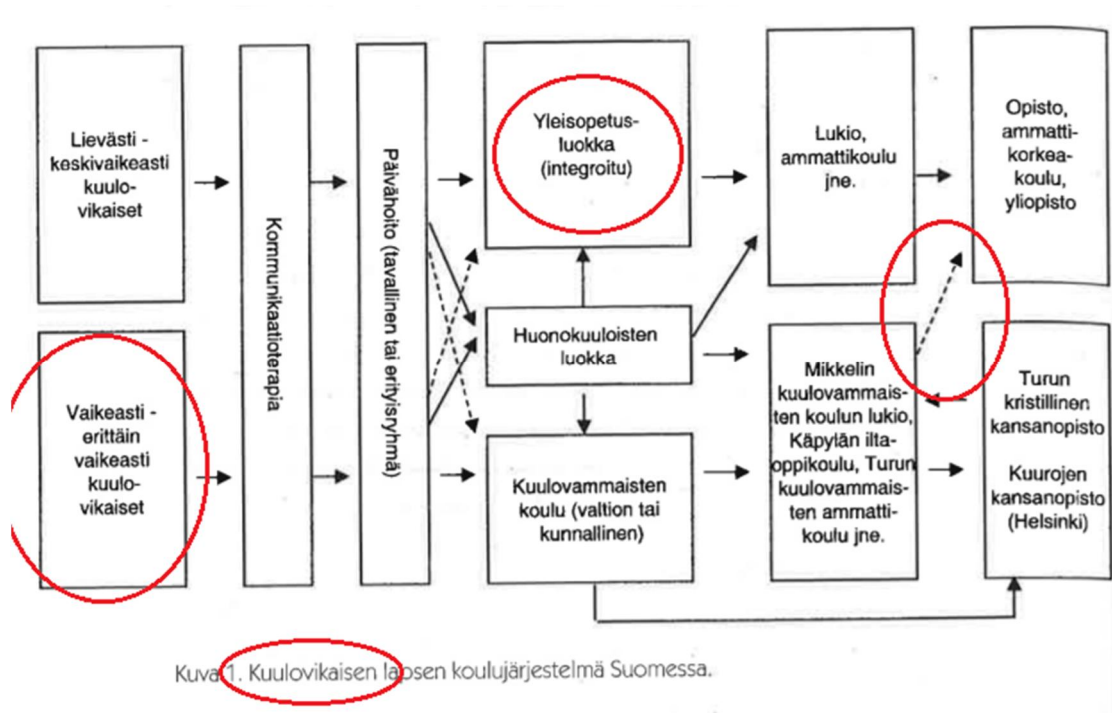
Viittomakieli poikkeaa muista kielistä sen visuaalisuuden vuoksi, mikä tulee ottaa huomioon lapsen opiskellessa kuulevien kanssa. Toisin kuin esimerkiksi maahanmuuttajien kohdalla, ei voida olettaa, että kuuro vähitellen oppii puhutun kielen ja siten pääsee osalliseksi kommunikaatiotilanteisiin.

3 SOSIAALINEN INKLUUSIO

3.1 Integraatiosta inklusioon

Asapin (1994) mukaan integraatiolla voidaan tarkoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen esiintymistä, yhteenkuuluvuutta, keskinäisten kontaktien olemassaoloa ja yleensä sosiaalisen siteen merkitystä. Sosiologian kentällä tuodaan esille sosiaalisen kiinteyden ja sosiaalisen vetovoiman käsitteet, jotka ovat lähellä integraation käsitettä. Sosiaalinen kiinteyden eli koheesio tarkoittaa pienempien yksilöiden sisäistä yhteenkuuluvuutta ja vapaaehtoista sosiaalista sidettä. Sen avulla yksilöt saavuttavat kyvyn vastustaa ulkopuolisia vaikutuksia ja paineita. Sosiaalinen vetovoima eli attraktio tarkoittaa yksilön kokemaa vetovoimaa toista ihmistä tai ryhmää kohtaan. Koheesioon vaikuttaa oman ryhmän sisäinen attraktio. (Asap 1994, 59.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vain yksilön kokemuksia (mm. sosiaalinen vetovoima), jolloin muun ryhmän kokemukset jäävät tarkastelematta eikä sosiaalisen kiinteyden analysoimista voida tehdä.

Vielä 2000-luvun alussa kuurot opiskelivat pääsääntöisesti kuulovammaisten kouluissa. Jos kuuro oppilas opiskeli yleisopetuksen luokassa, puhuttiin oppilaan integroimisesta yleisopetukseen. (Huttunen 2000, 182–184.) Huttusen kuviosta (kuvio 1) on nähtävissä, miten kuurous ajateltiin vammaana tai vikana (kuulovikainen), eikä opiskelua yleisopetuksen luokassa pidetty ensisijaisena vaihtoehtona. Peruskoulu oli tiettyyn muottiin rakennettu ja viittomakielisen integroiminen tarkoitti muotin muokkaamista. Myös jatkoopinnot korkeakoulussa nähtiin epätodennäköisinä. Inklusiivinen kasvatus nähtiin vain äärimmäisenä vaihtoehtona.



Kuvio 1. Kuuron lapsen koulujärjestelmä Suomessa 2000-luvun alussa. (Huttunen 2000, 184.) Kuvioon on ympyröin merkitty tähän tutkimukseen liittyvät huomiot.

Nyt 2010-luvulla on vahvasti esillä ajatus siitä, että jokaisen oppilaan kotiluokka olisi kodin lähellä olevassa lähikoulussa. (ks. Moberg 2010; Oja 2012.) Lain puitteissa on selvää, että viittomakielisen on mahdollista saada opetusta omalla kielellään lähikoulussaan (liite 3). Viittomakielisyys ei siis automaattisesti tarkoita opiskelua pienryhmässä. Lapin (2000) mukaan samassa pienryhmässä saattaa olla viittomakielisiä sekä suomen kieltä käyttäviä huonokuuloisia, dysfaattisia ja monivammaisia lapsia. Tällöin opetuksen pitäisi toteutua yhtä aikaa viittomakielellä, viitotulla puheella ja puhutulla suomenkielellä. (Lappi 2000.)

Yksinkertaisuudessaan inklusio tarkoittaa, että koulun on muututtava oppilaalle sopivaksi (inklusio), eikä kodin suinkaan tarvitse etsiä oppilaalle sopivaa koulua (segregaatio). Väyrynen (2001) kuvailee inklusiota niin, että oppilaan erilaisuutta käytetään oppimisen ja opettamisen lähtökohtana, ei poikkeuksena. Inklusio on tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien muokkaamista siten, että opetus on joustavaa ja kaikille tasapuolista. Inklusion tavoitteina ovat ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Yhtenä tavoitteena mainitaan myös sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen. (Saloviita 2001; Moberg 2010; Väyrynen 2011, 23.) Oja (2012) esittää tekstissään asian esimerkin kautta: Jos oppilas tarvitsee erityistä tukea tietyillä osa-alueilla, mutta

pärjää yleisellä tuella muilta osin, voi erityisen tuen mahdollisuuksien mukaan järjestää oppilaan omassa luokassaan. Tällöin oppilaan oppimisympäristö ja sosiaaliset suhteet pysyvät pääosin ennallaan. (Oja 2012.)

Lähikoulun yhtenä hyötynä voidaan nähdä sosiaalisen ympäristön pysyminen kodin lähellä. Lapsen naapurit käyvät samaa koulua ja näin kaverisuhteet voivat vahvistua. Toisaalta yleisopetuksen ryhmässä viittomakieliseltä saattaa puuttua viittomakielinen vertainen. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) tuovat esille koulun ja resurssien jaon joustavuuden merkityksen inklusiivisen opetuksen kehittymisen kannalta. Heidän mukaansa tarvitaan jatkuvaa arviointia opettajien osaamisesta ja vahvuuksista, eikä ainoastaan oppilasmäärästä ja oppilaista tehdyistä diagnooseista. Hyvin suunniteltu ja toteutettu resursointi on keskeistä inklusion onnistumisessa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–107.)

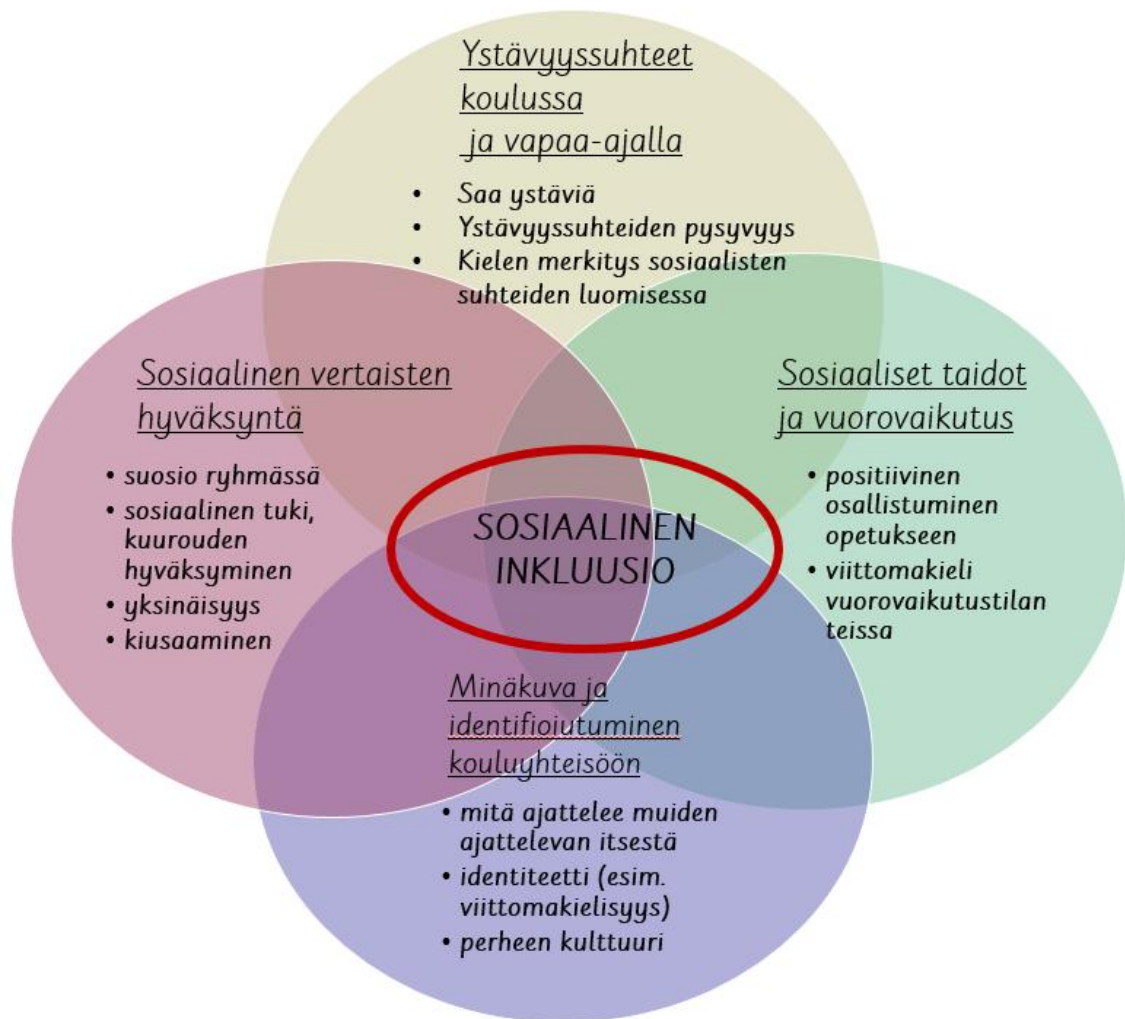
Inklusio voidaan linkittää YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen (CRPD 2006). Yleissopimuksessa ei ole käytössä käsitteitä erityisopetus tai erityisoppilas, vaan se korostaa ympäristöjen kehittämistä siten, että kaikkien oppiminen ja sosiaalinen kehittyminen voidaan maksimoida. (CRPD 2006.) Jokisen ym. (2016) mukaan esteitä tälle ajattelumallille voivat olla lait, asenteet, ohjelmat, menettelytavat, toiminta ja muotoilu. Yleissopimus puhuu *osallistavasta opetuksesta*, jonka tarkoituksena on taata lapsille mahdollisuus kasvaa täyteen mittaansa: mahdollisuus osallistua yhteiskuntaan, kehittää voimavaroja ja itsearvostusta, mahdollisuus persoonallisuutensa, lahjakkuutensa ja luovuutensa sekä kykyjensä kehittäminen mahdollisimman pitkälle. (CRPD 2006, art. 24.1.) Yleissopimus ei määrittele tarkkaan, mitä osallistava opetus on, mutta Jokinen (2015) on sopimuksen 3 artiklan yleisten periaatteiden ja muiden artiklojen teemojen pohjalta koonnut osallistavan opetuksen keskeiset näkökulmat. Nämä viisi näkökulmaa huomioi opetuksessa oppilaiden oppimisen ja oppimisympäristön saavutettavuuden ja esteettömyyden, kaikille sopivan suunnittelun periaatteet, syrjimättömyyden, kohtuullisen mukauttamisen sekä yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen. (Jokinen ym. 2016, 243.)

Kärkkäinen (2016) tuo esille sen, miten inklusio on tuonut uusia haasteita kouluihin, mutta koulu on edelleen vastuussa siitä, että oppilailla on tarkoituksenmukaiset oppimisolosuhteet. Viittomakielisen oppilaan siirtyminen pienryhmästä yleisopetukseen tuo

uusia vaatimuksia luokan oppilaiden sosiaalisille taidoille ja vuorovaikutustaidoille esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä. (Kärkkäinen 2016, 125.) On kuitenkin muistettava myös luokan ulkopuoliset tilanteet, välitunnit ja ruokailu, joissa luokan oppilaat asetetaan uuden haasteen eteen, kun käytössä ei ole yhteinen äidinkieli. Kärkkäisen (2016, 125) mukaan kouluille on kolmiportaisen tuen myötä tullut enemmän tuen tarvitsijoita, mutta resursseja on entistä vähemmän.

3.2 Sosiaalinen inklusio

Sosiaalinen inklusio on määritelty eri tutkimuksissa (ks. Bossaert, Colpin, Pijl & Petry 2013, 66–67) usein hyvin samankaltaisesti. Bossaert, Colpin, Pijl ja Petry ovat tutkimuksessaan (2013, 66–67) tehneet yhteenvedon (liite 2) eri tutkimusten määritelmistä sosiaalisesta inklusiosta. Sosiaalseen inklusioon kuuluu muun muassa *ystävyyssuhteet koulussa ja vapaa-ajalla* (saa ystäviä, ystävyyssuhteiden pysyvyys), *sosiaalinen vertaisten hyväksyntä* (suosio ryhmässä, sosiaalinen tuki, yksinäisyys, kiusaaminen), *sosiaaliset taidot* (positiivinen osallistuminen opetukseen) ja *sosiaalinen vuorovaikutus* (ryhmässä tekeminen) sekä *minäkuva ja identifioituminen kouluyhteisöön* (mitä ajattelee muiden ajattelevan itsestä). (ks. Bossaert ym. 2013, 66–67.) Bossaertin ym. (2013) keräämien määritelmien pohjalta tehtiin yhteenveto sosiaalisen inklusion määritelmistä, johon otettiin mukaan viittomakielisyyden ja kuurouden näkökulma (kuvio 2). Viittomakielisten sosiaalista inklusiota ja sosiaalisia taitoja tarkastellessa on väistämättä tarkasteltava myös kielen merkitystä. (mm. Malm & Östman 2000.)



Kuvio 2. Sosiaalisen inklusion osa-alueita erityisesti viittomakielisyyden näkökulmasta. (vrt. Bossaert ym. 2013)

Ihmisyhteisöjen toiminta perustuu suurelta osin kielen käyttöön. Opiskelu, työ ja viihde ovat paljon kielen varassa. Samoin sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen tapahtuvat paljolti kielen avulla. Jos viittomakieltä ei pidetä tasavertaisena kielenä puhuttujen kielten kanssa, ei myöskään kuuro ole tasavertainen muiden ihmisten rinnalla. Suomessa lukutaito on normi, jota varten viittomakielisen on opiskeltava suomea. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hänen äidinkielestään tulisi suomi. Viittomakielisen kuuron täytyy vain oppia vierasta kieltä, jotta hän pääsee osalliseksi yhteiskunnan toimintoihin ja pääsisi käyttämään palveluita, joita enemmistö pitää itsestäänselvyytenä. (Malm & Östman 2000, 9–12.) Kielenkehitys on yhteydessä myös tunteiden tunnistamiseen ja niiden kehittymiseen. On myös havaittu, että kuulevat vanhemmat kommunikoivat kuurojen las-

ten kanssa ajallisesti eri tavalla kuin kuulevien lasten kanssa. Vanhemmat käyttävät kuurojen lasten kanssa vähemmän aikaa kommunikoimiseen ja vuorovaikutuksen taso on määrältään ja laadultaan vaatimattomampaa. (Grey, Hosie, Russell, Scott & Hunter 2007.) Kielellä on siis suuri merkitys sosiaalisen inklusionkin toteutumisessa. Kuviossa 3 on havainnollistettu kielen olevan peruspilarina sosiaalisen pätevyyden rakentumisessa. Viittomakielisten kohdalla tämä tarkoittaa mahdollisuutta käyttää omaa äidinkieltään, joka on myös kuurojen tunnekieli.



Kuvio 3. Kielen merkitys sosiaalisen pätevyyden rakentumisessa. (mm. Salmivalli 2005; Salmivalli 2008; Sume 2016)

Koulunsa aloittavien kuurojen oppilaiden kielen kehitys on eri vaiheissa, johtuen perheiden erilaisista kielellisistä taustoista. Vielä 2000-luvun alussa kuurot oppilaat oppivat viittomakielen viimeistään kuurojen koulussa ikätovereiltaan. Kouluikäisen lapsen kielenkehitys saattaa siis jäädä pitkälti koulutovereiden kanssa käytävän vuorovaikutuksen varaan, jos kotikielenä ei ole viittomakieli. (ks. Takala 1995) Nyt, kun viittomakieliset kuurot oppilaat käyvät pääsääntöisesti lähikouluaan yleisopetuksen luokassa (ks. Sume 2016), ei voida samalla tavalla olettaa viittomakielen kehittyvän koulussa muiden viittomakielisten ikätovereiden keskuudessa.

Kuuron lapsen sosiaalisia taitoja tarkastellessaan Sume (2016) tuo esille identiteetin merkityksen. Identiteetti muotoutuu kokemuksesta siitä, kuinka samankaltaisiksi tai erilaisiksi koemme itsemme suhteessa ympäröivään yhteisöön. Identiteetin rakentumiseen liittyy yksilön minäkäsityksen ja itsetunnon lisäksi olennaisesti perheen kulttuurin merkitys. Lapsen kasvaessa hänelle muodostuu paremmat edellytykset tiedostaa ja tarkastella omaa erilaisuuttaan/samanlaisuuttaan tai kuurouttaan, sillä identiteetti alkaa löytyä vahvemmin vasta nuoruusiässä. Lapsen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat monet ihmiset tiedostaen ja tiedostamattaan. (Sume 2016, 204.)

Erityisesti sisäkorvaistutetta (SI) käyttävien lasten kohdalla on kiinnitetty huomiota identiteetin muodostumiseen. Vehkakosken (2006) tutkimuksessa tehtiin havainto, että kouluvalintapalaverissa ammatti-ihmiset rakensivat SI-lapsille identiteettejä. Lähtökohtana tähän oli joko näkemys, että kuurous on vamma, kuulemattomuus on puutostila tai erilaisuus on hyväksyttävää. Lapselle saatettiin alkaa rakentaa identiteettiä jopa näkemättä lasta lainkaan. (Vehkakoski 2006, 495–512.) Esimerkiksi SI-lapsen kohdalla tasapainoilun kahden kielen välillä enemmän, kun taas kuuron lapsen kohdalla kieli on usein selkeämmin viittomakieli. SI-lapsi saattaa pohtia, onko hän kuuro, kuuleva vai jotakin siltä väliltä. (mm. Takkinen & Rainó 2016; Stolt 2000.)

Sosiaalisen inklusion toteutumista voidaan tarkastella vain yhtä osa-aluetta arvioimalla, mutta kokonaisuutta ymmärtääkseen on tarkasteltava inklusiota monesta eri näkökulmasta. Takalan (1995) Suomessa tekemän tutkimuksen mukaan aikuiset kuurot ja huonokuuloiset kokivat viestintäongelmia kuulevien kanssa ja kokivat jopa muiden ajattelevan heitä tyhminä vain kuurouden vuoksi. Esimerkiksi tässä tapauksessa voidaan ajatella, että sosiaalinen inklusio ei ole toteutunut vertaisten hyväksynnän osa-alueelta, mutta kokonaisuutta ymmärtääkseen, on tarkasteltava myös muita osa-alueita. Sume (2016, 208) tuo esille kysymyksen luokan muiden oppilaiden asenteista kuuroa oppilasta kohtaan. Onkin hyvä muistaa, että luokan sosiaalisissa ja vuorovaikutustilanteissa on viittomakielisen osapuolen lisäksi myös aina toinen osapuoli.

3.3 Ryhmään kuuluminen ja sosiaalinen pätevyys

Salmivallin (2005) mukaan ryhmään kuuluminen on tärkeää lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. Vertaisryhmässä lapsi opettelee yhdessä toimimisen lisäksi kompromissien tekemistä ja oman tilan ottamista sekä johtajuutta. Nuoruusiässä vertaiset auttavat yksilöä myös irtautumisessa vanhemmista. Samalla lapsi rakentaa minäkuvaansa ja käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Torjutuilla lapsilla on suurempi riski jäädä ryhmän ulkopuolelle ja sen vuoksi monet sosiaaliset taidot voivat jäädä harjoittelematta. Lapsi voi kokea itsensä yksinäiseksi ja jopa kiusatuksi. Sosiaalinen status on muodostuttuaan hyvin pysyvä ja sitä on vaikea myöhemmin muuttaa. Korkea sosiaalinen status ei kuitenkaan ole välttämätön sosiaaliselle kehitykselle. Näyttäisi kuitenkin siltä, että kohtalainenkin toverisuosio suojaisi lasta vaikeuksilta. (Salmivalli 2005, 32–33.) Herää kysymys, onko viittomakielisten vertaiset heidän ikätovereitaan vaiko muita viittomakielisiä.

Toimivan ryhmän keskuudessa vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne ja ryhmän jäsenet ovat sitoutuneet yhteisiin toimiin. Ryhmä voidaan ajatella sosiaalisena järjestelmänä, joka koostuu joukosta ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmään kuuluminen on yksilön sosialisatioprosessin kannalta tärkeää ja se motivoi yksilön elämää ja kasvua. Yksilö saa ryhmässä uusia kokemuksia ja tapoja sekä ajattelun ja toiminnanmuotoja, joiden merkitys riippuu yksilön sitoutumisesta ryhmään sekä ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta. (Antikainen ym. 2006, 18–19.; Asap 1994, 60.) Sosiaalinen vuorovaikutus ryhmässä koostuu nonverbaalisesti sekä verbaalisesti välitetystä viesteistä. (Gahgan 1977, 21.)

Salmivallin (2005) mukaan ryhmään liittyminen on yksi lapsuusiän keskeisistä tavoitteista. Se vaatii onnistuakseen sosiaalista pätevyyttä, jonka muodostumista voidaan tarkastella viidestä eri näkökulmasta: *sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emotiot ja niiden säätely, motivaatio* sekä *kontekstuaalinen* näkökulma. Kun tarkastellaan sosiaalista vuorovaikutusta, on otettava huomioon kaikki viisi osa-aluetta. *Sosiaaliset taidot* tarkoittavat itse käyttäytymistä ja sen oppimista. *Emootioiden säätelyllä* tarkoitetaan sosiaalisen tiedon käsittelyä ja *motivaatiolla* lapsen tavoitetta toimiessaan vertaisten kanssa. Lapsen tavoite voi olla esimerkiksi lelun saaminen itselle. (Salmivalli 2005, 71–77.) *Sosiokognitiiviset taidot* ovat kyky havainnoida toisen tunteita ja ajatuksia sekä kyky pystyä näkemään oman toiminnan seurauksia. Sosiaalinen pätevyys edellyttää henkilöltä kykyä

havainnoida toisten tunteita, ajatuksia sekä aikomuksia. Tilanteen tulkinnan edellytys on tietynlaisten taitojen omaksuminen. Näitä taitoja ovat tilannevihjeiden havainnointi, vihjeiden tulkinta, tavoitteiden asettelu, vaihtoehtoisten toimintastrategioiden hakeminen muistista ja sopivan strategian valinta. (Salmivalli 2008, 106–107.)

Lapsen asemaan ryhmässä ja hänen käyttäytymiseen vaikuttaa ryhmän sisällä tapahtuva vuorovaikutus. *Kontekstuaalisella* näkökulmalla pyritäänkin ymmärtämään, miten tietynlainen ympäristö mahdollisesti rajoittaa tai estää sosiaalisten taitojen käyttöön ottamista. (Salmivalli 2005, 74.) Gresham (1986, 143–179) on tuonut näiden lisäksi esille riittävän kielellisen kehityksen merkityksen sosiaalisten taitojen mahdollistajana. Viittomakielisen yksilön äidinkieli voi olla hyvin kehittynyt ja riittävä. Voidaan ajatella, että hänen täytyy saada käyttää omaa äidinkieltään vuorovaikutustilanteissa, voidakseen osoittaa olevansa sosiaalisesti pätevä (ks. kuvio 3)

Salmivallin (2005, 181) mukaan sosiaaliset taidot opitaan arkipäivän vuorovaikutustilanteissa kotona ja vertaisryhmissä muun muassa jäljittelemällä vanhempien ja isosisarusten toimia. Sume (2016) mukaan viittomakielisistä lapsista riskiryhmässä ovat ne, jotka eivät varhaisina vuosinaan saa kielellistä mallia sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta toisten lasten kanssa. Sosiaalinen pätevyys on usein heikompi niillä kuuroilla lapsilla, jotka syntyvät kuuleville vanhemmille, kuin kuulevilla vertaistovereillaan. (Sume 2016, 202.) Kun viittomakielinen kuuro oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa, tulee hänen saada käyttää äidinkieltään ollakseen tasavertaisessa asemassa muiden oppilaiden kanssa. (Malm & Östman 2000, 9–12.)

Tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta osoitti, että tämänkaltainen ryhmätoiminta rikastutti kuulovammaisen lapsen toimintaa moneltakin osin. Osallistuminen ryhmään tuki lapsia tiedollisen ja taidollisen lisäksi sosiaalisesti ja emotionaalisesti. Lasten kertoman mukaan vertaistukiryhmätoiminta auttoi heitä myös koulussa ja vapaa-ajalla selviytymisessä. (Lasanen 2017.) Onkin tärkeää kuunnella lasten omia ajatuksia siitä, minkä he kokevat omaksi ryhmäkseen ja ketkä ovat heidän vertaisiaan.

4 VIITTOMAKIELISET PERUSOPETUKSESSA

4.1 Viittomakieliset perusopetuksessa ennen, nyt ja tulevaisuudessa

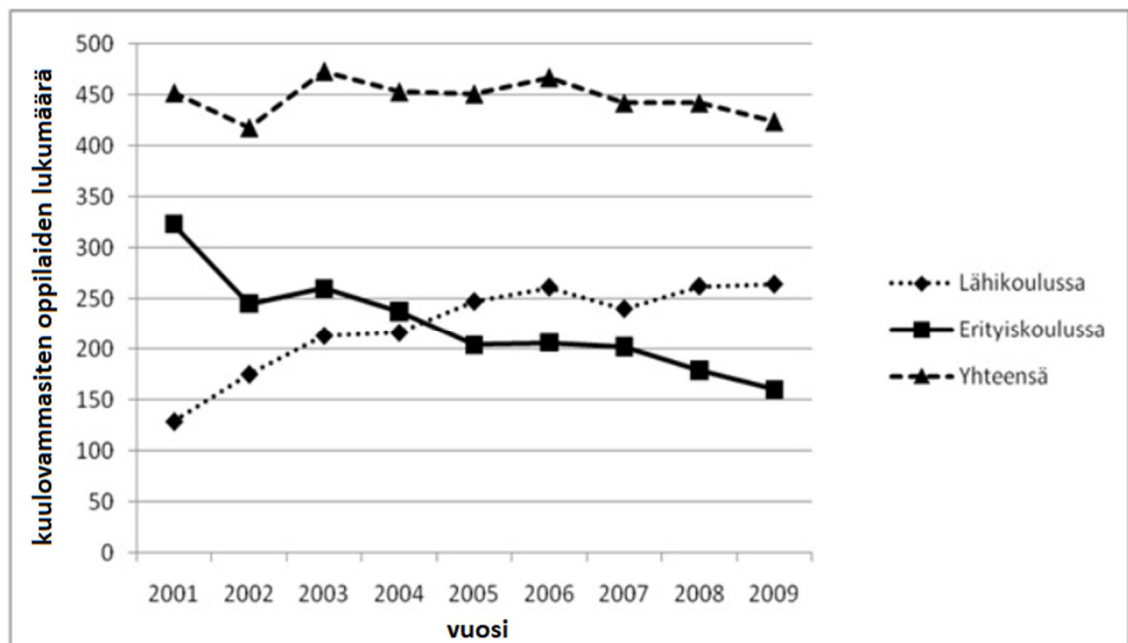
Kuurojen opetus on aina ollut tietynlainen taistelukenttä, jossa osittain yhä edelleen esitetään täysin vastakkaisia mielipiteitä. Suurin keskustelun aihe on ollut oikeanlainen kommunikaatio: puhuttu kieli, viittomakieli vai jotain muuta. Aikoinaan on yleisesti käyty keskustelua siitä, kenelle kannattaa opettaa asioita, keihin kannattaa satsata taloudellisesti. Toisin sanoen, ketkä kuuluvat opetuksen piiriin. Nykyään länsimaaisessa ajattelussa tasa-arvoisuus on yksi kulmakivi ja hyvän opetuksen nähdään kuuluvan kaikille, myös kuuroille. (Takala & Sume 2016, 250.)

Kuurojen ja sokeiden koulut ovat olleet ensimmäisiä erityisopetuksen kouluja. Vuonna 1846 Carl Oskar Malm perusti Porvooseen kuuromykkäin opiston. (Salmi & Laakso 2005, 41.) Suomessa viittomakieltä sai käyttää kuurojen opetuksessa 1890-luvulle asti, kunnes se kiellettiin. Euroopassa levisi 1800-luvulla kritiikkiä viittomakieltä kohtaan. Malm syrjäytettiin koulun johtajan tehtävistä, sillä viranhaltijalta vaadittiin täydellistä puhetaitoa ja kuuloa. Myös koulussa aloitettiin puheopetus ja huulilta luku osana koulun ohjelmaa. Tätä aikaa kutsuttiin oralismin ajaksi. Viittominen kiellettiin ja se nähtiin jopa vaaraksi puheen ja ajattelun kehitykselle. Oralismien vastustajien ja viittomakielen kannattajien mielestä oli mahdotonta opettaa kaikki kuurot lapset puhumaan. He kokivat myös, että viittovien kuurojen älykkyys kyseenalaistettiin. Viittomakieli on kuitenkin koko ajan elänyt kuurojen keskuudessa ja vuonna 1957 tehtiin aloite viittomakielen opettamisesta kuurojen kouluissa. Viittomakielen asema alkoikin nousta ja kun 1970-luvulla Suomi siirtyi peruskoulujärjestelmään, perustettiin myös kunnallisia kuulovammaisten kouluja. Näissä kouluissa aloitettiin viittomien käyttö opetuksessa, mikä helpotti suuresti kuurojen oppimista. (Salmi & Laakso 2005.) Viittomakielen ja kuurojen nykyinen asema yhteiskunnassa ei siis ole ollut itsestäänselvyys lähihistoriassamme.

Viittomakielisten asema vaatimusten myötä parani 1990-luvulla ja vuonna 1993 viittomakielestä tuli oma oppiaine kouluihin. Sumen (2016) mukaan viittomakielen asema ei silti ollut kovin vahva, sillä vuoden 1998 peruskoululain mukaan: Koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli (Sume 2016, 256; Perusopetuslaki 1998 § 10). Perusopetuslain (1998/628) 10§:ssä todetaan, että

kuulovammaiselle tulee **tarvittaessa** antaa opetusta myös viittomakielellä. Ei ole kuitenkaan määritelty, kuka arvioi viittomakielen tarpeellisuuden. Saako perheet valita opetuskielen, vai jääkö arvio lopulta vain opetuksen järjestäjän päätökseksi?

Kuurot ovat lähivuosikymmenet opiskelleet enemmän erityiskouluissa, kunnes 2004–2005 tilanne muuttui sisäkorvaistuteleikkausten lisääntyessä (kuvio 4). Vanhemmat valitsevat lapsilleen useammin lähikoulun erityiskoulun sijasta. Sisäkorvaistute on noussut esille 2000-luvulta lähtien keskusteluissa kuurojen opetuksesta. (Sume 2016, 254.)



Kuvio 4. Kuulovamman perusteella kouluun otettujen tai siirrettyjen oppilaiden lukumäärät vuosina 2001–2009 (Tilastokeskus/Rautanen, Sume 2016)

Perusopetuslain uudistuksen myötä opetukseen liittyvät tilastointiperiaatteet muuttuivat, eikä niin sanottuja diagnoosipohjaisia tietoja ole enää saatavilla. Vuoteen 2010 asti on koottu tilastoa kuulovammaisten oppilaiden määristä heidän vammansa perusteella, ei kielen perusteella. (Jokinen, Kauppinen & Selin-Grönlund 2016, 238.) Viimeisin tilastotieto kuurojen määrästä perusopetuksessa on vuosilta 2013–2014. Opetushallitus selvitti kuulovammaisten koululaisten lukumäärää lähettämällä kaikkiin perusopetusta antaviin kouluihin kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden opetusta koskevan kyselyn syksyllä 2013. Sen mukaan huonokuuloisia oppilaita on 218 koulussa ja kuuroja 16 koulussa. Vastausprosentti oli suomenkielisten koulujen osalta 50 prosenttia ja ruotsinkielisten koulujen osalta 33 prosenttia, joten tulokset ovat vain suuntaa antavia. (Selin-Grönlund, Rainó

& Martikainen 2014.) Tarkkaa määrää viittomakielisistä oppilaista ei siis voida tällä hetkellä sanoa. Jokisen ym. (2016, 238) mukaa viittomakielinen yhteisö on tunnistanut tästä aiheutuvan ongelman: kun kaksikielisyyttä ei tunnisteta, kuurot sijoitetaan vammansa perusteella erityisopetukseen ilman pedagogista arviointia.

Millaiselta näyttää viittomakielisten opetuksen tulevaisuus? Jokinen ym. (2016) näkevät, että tarvittaisiin uusia keskustelun avauksia viittomakielisten opetuksen järjestämisestä, joilla aidosti pyritäisiin kehittämään viittomakielisten oppimisympäristöjä. Tulevaisuudessa lähikouluissa opiskelevilla viittomakielisillä tulisi olla mahdollisuus esimerkiksi kielikylpymenetelmää käyttävään aamu- ja iltapäivätoimintaan tai kiertävän viittomakielisen opettajan tukeen. Kiertävä opettaja voisi opettaa myös muita oppiaineita viittomakielen lisäksi ja samalla lähikoulussa opiskeleva viittomakielinen saisi kielimallin lisäksi yhden roolimallin lisää. Pelkkä etäopetus viittomakielen oppimäärästä ei ole riittävä. Myös tukijaksot viittomakielisessä oppimisympäristössä viittomakieltä käyttävien kouluissa nähdään yhtenä mahdollisuutena. Suomessa on aiemmin järjestetty kielipesätoimintaa muun muassa saamenkielisille lapsille. Viittomakielisen yhteisön huoli viittomakielisten lasten hajanaisesta sijainnista kouluissa onkin herättänyt kysymyksiä kielipesätoiminnasta viittomakielisille lapsille. (Jokinen ym. 2016, 245–246.) Kuurous ja viittomakielisyys tulisi nähdä enemmän hyödyllisenä, pelkän kuulon puuttumisen sijaan. (ks. Jokinen ym. 2016.)

Takalan ja Sumen (2016) mukaan tulisi jatkuvasti pohtia sitä, miten opetuksen saa sel-laiseksi, että se auttaisi lasta hyvään tulevaisuuteen. Yhdysvaltalaisen tutkimuksen tulosta siitä, että kuurojen lasten vanhemmillä on korkeammat odotukset lastensa jatko-opintojen suhteen kuin aiemmin, voidaan pitää positiivisena asiana tulevaisuutta ajatellen. Kandi-daatin tai maisterin tutkinto olivat yleisimpiä odotuksia koulutuksen suhteen. Lasten myös odotettiin työllistyvän hyvin tulevaisuudessa. (Cawhton & Caemmerer 2014, 7–21.) Teknologian kehitys on tuonut paljon hyvää kuuroille ja auttanut kuuroja osallistu-maan tasa-arvoisemmin yhteiskuntaan. Viestien välittämiseen ei tarvita kuuloa ja sosiaa- linen media on kaikkien saatavilla. Myös televisioissa on enemmän ohjelmia viittoma- kielelle tulkattuina tai tekstitettyinä. Kuulolaitteista ja sisäkorvaistutteista on yhä useam- malle hyötyä. Kehityksen voidaan nähdä myös pienentävän kuurojen yhteisöä ja voidaan kokea epävarmaksi kuurojen kulttuuri ja viittomakielen säilyminen.

Miten taataan pienen kieliyhteisön monipuolinen oppimisympäristö? Takala ja Sume (2016) esittävät, että tulevaisuudessa olisi tavoiteltavaa, että oppilas voisi missä tahansa Suomen koulussa opiskella viittomakieltä ensikielenään tai yhtenä vieraana kielenä. Yhteisopettajuus korostuu yhä enemmän, kun luokassa on useita eri kielivariantteja. Tulevaisuudessa suurin osa kuulovammaisista opiskelee yleisopetuksessa, jolloin alueelliset opetustoimen yksiköt toimivat resurssikeskuksina, joissa on tietoa paikallisesta osaamisesta ja sitä osataan tarpeen mukaan kanavoida muuallekin. Vaikka tekniikka tuo sisäkorvaistutukset ja kuulolaitteet yhä enemmän käytettäviksi, on aina niitä kuuroja, jotka eivät istutetta halua. Juuri tämän pienen ryhmän opetuksesta ollaan huolissaan tulevaisuutta ajatellen. (Takala & Sume 2016, 258–259.)

4.2 Viittomakielisen lapsen kouluratkaisut ja tuen muodot

Tarkastellessa pedagogisesta näkökulmasta kuuron lapsen oppimista, Takalan (2016) mukaan oleellisia ovat monet ympäristötekijät. Opettajan on tiedostettava, miten hän voi suunnitella opetuksen niin, että se edistää oppilaan kehitystä ja osallistumista mahdollisimman hyvin. Lapsen kuulovamma on huomioitava suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. On otettava huomioon opetuksen eriyttäminen, sopivien menetelmien käyttö sekä oppilaan kyvyt ja tarpeet huomioiva kommunikointi. (Takala 2016, 27.)

Kuulovammainen lapsi voi aloittaa koulun 6- tai 7 -vuotiaana. Oppivelvollisuus voidaan pidentää 9 vuodesta 11 vuoteen, jos katsotaan, että oppilas tarvitsee lisää aikaa perusopetuksen edellyttämien valmiuksien vahvistamiseen. Päättös pidennetystä oppivelvollisuudesta tehdään yleensä ennen kouluikää. Perusopetuslain mukaan opetusryhmässä, jossa oppilas opiskelee pidennetyn oppivelvollisuuden mukaisesti, saa olla enintään 20 oppilasta. Ryhmäkoon suurentaminen onnistuu kuitenkin koulujen joustavilla opetusjärjestelyillä, esimerkiksi yhteisopettajuudella. Kuulovammaisia oppilaita opiskelee yleisopetuksen luokissa tulkin välityksellä, samanaikaisopettajan tai avustajan tukemana. (Kärkkäinen 2016a, 126–127.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) (käytän jatkossa lyhennettä POPS 2014) oppilas voi saada tukea kolmella eri tasolla: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Oppilas voi saada vain yhden tasoista tukea kerrallaan. Jokainen

oppilas on oikeutettu saamaan yleistä tukea. Mikäli yleinen tuki ei riitä ja tarvitaan tehostettua tukea, tehdään oppilaalle pedagoginen arvio, yhteistyössä huoltajien ja mahdollisten muiden ammattiryhmien kanssa. Mikäli oppilas tarvitsee erityistä tukea, tehdään pedagoginen selvitys ja haetaan erityisen tuen päätöstä, joka tehdään hallintolain mukaisesti. Erityistä tukea kokevan päätöksen saamiseksi tehdään oppilaalle henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma tehdään yhdessä oppilaan, huoltajien ja mahdollisesti muiden ammattiryhmien edustajien kanssa yhteistyönä. Huoltajien kanssa pyritään tekemään tiivistä yhteistyötä tuen suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheessa. Kaikki oppilaan saama tuki ja arvio tuen tarpeesta kirjataan HOJKS:aan. Toisin sanoen siihen kirjataan kaikki oppilaan koulunkäyntiin liittyvät tavoitteet, sisällöt, opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät ja tuen muodot. Tuen tarpeet voivat muuttua ja niitä tulee tarkkailla ja arvioida jatkuvasti oppilaan koulunkäynnin edetessä. Tuen tarkoitus on huolehtia yksilöllisistä tarpeista ja ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä. Yhtenä tuen muotona voi olla oppilaan tukeminen ryhmän jäsenenä toimimisessa esimerkiksi ryhmätöissä ja välitunneilla. (POPS 2014, 61–66; Takala 2011, 21–27.)

Perusopetuslain mukaan (628/1998) koulun opetuskieli voi olla viittomakieli ja kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta viittomakielellä. Äidinkielenä heille voidaan opettaa viittomakieltä huoltajan valinnan mukaan. Mikäli opetus annetaan puhuttuna kielellä, on oppilaalla oikeus saada käyttää maksuttomia tulkitsemispalveluja. Perusopetuslain (477/2003) mukaan tämä tuen muoto ei ole sidoksissa tuen tasoon, joten sitä voidaan antaa niin yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen tasolla. (Perusopetuslaki (477/2003)) Viittomakielinen oppilas voi siis opiskella yleisopetuksen luokassa yleisen tuen piirissä, käyttäen tulkitsemispalveluja.

Opetushallitus (2016) on teoksessaan jakanut viittomakielisille tarkoitetut oppimisympäristöt kahteen eri ympäristöön: viittomakieliseen ja ei-viittomakieliseen. Viittomakielisessä ympäristössä opetuksen lisäksi viittomakieltä käytetään kaikessa henkilöltä henkilölle tapahtuvassa koulun sisäisessä vuorovaikutuksessa. Mikäli opetus annetaan suomen- tai ruotsinkielellä ja puhuttu opetus tulkataan viittomakielelle, ei kyseessä ole viittomakielinen ympäristö. Viittomakielisessä ympäristössä kaikessa otetaan huomioon visuaalisuus. Luokan istumapaikat asetetaan puolikaareen, jotta jokainen voi nähdä toistensa viittomisen. Opetushallituksen teoksessa on listattu erilaisia huomioita viittomakielisen ympäristön toteutumiseen. (Opetushallitus 2016, 12–13.)

Takalan vuonna 2011 julkaiseman teoksen mukaan monet kuurot viittomakieliset opiskelivat kuulovammaisille tarkoitetuissa kouluissa, joissa ei tarvittu tulkkia opettajan viittomakielentaidon vuoksi. (ks. Valteri 2017) Peruopetuslain (1998/628) 6 §:n mukaan kunta osoittaa oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa lain mukaisesti annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään. Sumen (2016, 203) kokoamasta kuvioista (kuvio 4) voi nähdä, miten lukuvuonna 2004–2005 tapahtui käänne, jolloin kuulovammaiset oppilaat opiskelivat enenevässä määrin lähikouluissaan, erityiskoulujen sijasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on huomioitu viittomakielisen oppilaan koulunkäynnin erilaiset mahdollisuudet. Kun viittomakielinen oppilas aloittaa koulun, on pohdittava, tarvitseeko oppilas luokkaan tulkkausta, viittomakielisen opetuksen vai viittomakielentaitoisen avustajan. Mikäli oppilas osaa jo viittomakieltä riittävän hyvin, voidaan hänelle järjestää opiskelutulkkausta, jota oppilas usein tarvitsee oppituntien lisäksi ryhmätöissä, välitunneilla ja monissa muissa tilanteissa koulupäivän aikana. (Opetushallitus 2016, 12; POPS 2014, 74.) Tulkkien käyttäminen opetuksessa ei aina ole yksiselitteistä. Kuvaan seuraavaksi tulkkien roolia luokkatilanteessa.

Opiskelutulkkauksen vaativuuden vuoksi suositellaan, että tulkkeja on opiskelutulkkauksessa kaksi. Suosituksissa määritellään vaativaksi tulkkaukseksi yli kahden tunnin mittaiset tulkkausjaksot. Koulupäivät ovat pitkiä ja tulkin tulee tulkata oppitunnin aikana kaikki esille tuleva informaatio kuten opetus, kommentit, vitsit, luntaukset, myhäykset, kuulutukset ja muu vastaava. Vaikka tulkit vuorottelevat 15 minuutin jaksoissa, ei toinen voi olla tauolla, vaan seuraa tilannetta jatkuvasti. Tulkit ovat oikeutettuja taukoihin, jolloin he palautuvat edellisen tunnin tulkkauksista ja voivat valmistautua seuraavaan tuntiin. Opiskelutulkkauksessa oppituntiin luetaan kuuluvan myös välitunnit. (Tulkit.net 2017.) Tämän perusteella jää kysymyksi, miten voidaan taata viittomakielisten oppilaan oikeus käyttää tulkkia välitunnilla ja ruokailussa, jos luokassa on vain yksi tulkki.

Kansaneläkelaitos (KELA) järjestää tulkkausta työssä käymiseen, peruskoulun jälkeiseen opiskeluun, harrastamiseen, asioimiseen ja yhteiskuntaan osallistumiseen. Asiakas voi käyttää henkilökohtaista tulkkilistaa, johon hän valitsee itselleen sopivia tulkkeja koti-

kuntansa lähialueelta. Listan tarkoitus on varmistaa laadukas, kokonaisvaltainen ja toimiva tulkkauspalvelu. (KELA 2018.) Esimerkiksi viittomakielinen kuuro opettaja saa työelämätulkkauksen KELA:n kautta. Oppilaiden opetustulkkauksen järjestää puolestaan perusopetuslain (1998/628) mukaan opetuksen järjestäjä eli kunta.

4.3 Viittomakielisten huomioiminen opetuksessa

Usein teoksissa (mm. Ojala 2000; Yli-Pohja 2000; Opetushallitus 2016) puhutaan kuulovammaisten huomioimisesta luokassa ajatellen huonokuuloista oppilasta, eikä niinkään kuuroista viittomakielistä. Huonokuuloisen opetuksessa on hyvä ottaa huomioon muun muassa pienempi luokkakoko, akustiikka, visuaalisuus, työrauha ja vaihtoehtoiset kuuntelutehtävät kielissä. (mm. Opetushallitus 2016; Ojala 2000; Yli-Pohja 2000.) Vinkkejä tulkin käyttöön ja kuurojen huomioimiseen saa netistä löytyviltä sivustoilta. (mm. Opetushallitus 2016; Ajosenpää, Topp & Vihtari 2017)

Kuulovammaisten opetukseen tarvitaan pedagogisesta näkökulmasta katsottuna erityisesti kielenkehityksen tukemista, kognitiivisten strategioiden käytön harjoitusta, ongelmanratkaisutaitojen harjaannuttamista, sekä oppimisympäristön ja opetustapojen suunnittelua kuuntelulle ja visuaaliselle ilmaisulle sopivaksi. Fyysisen esteettömyyden huolehtiminen on yksinkertaisempaa kuin psyykkisen esteettömyyden takaaminen. Siihen kuuluvat esimerkiksi arvot, asenteet, uskomukset ja psyykkiset mielentilat. (Kärkkäinen 2016b; Takala & Sume 2016, 258.)

Jokinen (2015) on perehtynyt nimenomaan kuurojen viittomakielisten opetukseen ja sen kehittämiseen. Lukuvuonna 2013–2014 kuurot oppilaat opiskelivat kahdessakymmenessä eri koulussa, mutta vain viisi niistä ilmoitti antavansa viittomakielistä opetusta kaikissa oppiaineissa. Viittomakieli äidinkielenä -oppimäärää opetettiin 15 koulussa. Selvityksessä ei kysytty tietoja opettajien viittomakielen taidoista tai opinnoista. (Selin-Grönlund ym. 2014.)

Täysmääräinen inklusio voi Jokisen (2015) mukaan toteutua vain, jos oppiympäristöt täyttävät kaikki seuraavat ehdot jokaisen oppilaan kohdalla. Ympäristön on oltava kuuroille oppilaalle esteetön fyysisesti ja sosiaalisesti: fyysisesti olemalla visuaalinen ja sosi-

aalisesti olemalla omakielinen ja -kulttuurinen sekä vertaistukea tarjoava. Kielellisesti esteettömässä ympäristössä kaikki käyttävät viittomakieltä. Vuorovaikutuksellisesti ja kulttuurisesti esteetön ympäristö tarjoaa kieli- ja identiteettimalleja. Opetussuunnitelman on sisällettävä viittomakielen oppimäärä, mukaan lukien kuurojen kulttuuri ja historia. Oppimateriaaleina on oltava kaksikielistä opetusmateriaalia rinnakkaiskielisyyden tukemiseksi ja viittomakielen materiaaleina esimerkiksi digimateriaali ja videot. Luokkahuonejärjestelyissä on käytettävä visuaalisia ratkaisuja. Opetuksen suunnittelun ja fyysisesti esteettömyyden lisäksi oppimisympäristön tulee olla syrjimätön, esimerkiksi kuurouden, sukupuolen, kielen tai etnisyyden suhteen. Mikäli edellä mainitut toimet eivät riitä takaamaan oppilaan täysmääräistä mahdollisuutta osallistua, voidaan käyttää lisäksi kohtuullisen mukautuksen toimia. Näitä voivat olla esimerkiksi opiskelutulkkaukset, etäopetus tietotekniikan avulla (jos kuuro on ainut viittomakielinen yleisopetuksen luokassa) sekä viittomakielen opettaminen kuuleville oppilaille ja henkilökunnalle. (Jokinen ym. 2016, 244–245; Jokinen 2015.)

Jokisen (2015; 2016) kuvailema täysmääräinen osallistava opetus (inkluusio) ei kaikilta osin kohtaa muiden inkluusiomäärittelmien kanssa. (mm. Naukkarinen & Ladonlahti 2001) Jokisen (2015) mukaan kielellisesti esteettömässä yhteisössä kaikki käyttävät viittomakieltä. On kuitenkin selvää, ettei tätä voida toteuttaa, mikäli toteutetaan lähikoulu periaatetta. Myös Jokisen (2015) mainitsema mahdollisuus kielelliseen vertaistukeen oppimisympäristössä on haastava toteuttaa, sillä kuuroja on yhtä vähemmän, he ovat eri ikäisiä ja eri paikkakunnilla. (ks. luku 4.1) Jokisen (2015; 2016) tuo kuitenkin esille tärkeitä näkökulmia, joita on hyvä pohtia kuurojen opetuksessa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Kuten teoreettinen viitekehys osoittaa, on viittomakielisten opetus muuttunut viime vuosikymmeninä ja lähivuosina viittomakieliset opiskelevat yhtä useammin yleisopetuksessa. (ks. luku 4) Tutkimuksessa tarkastellaan ensin kuurojen oppilaiden koulupolkuja ja tutkimuksen aikaisia koulujärjestelyjä. Tämän pohjatiedon päälle on validimpaa rakentaa analyysiä muista tutkimuskysymyksistä. Ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi muotoutui:

1. Millaiset ovat viittomakielisten oppilaiden koulupolut ja opetusjärjestelyt?

Toinen tutkimuskysymys linkittyy vahvasti ensimmäisessä kysymyksessä tarkasteltuihin opetusjärjestelyihin. Tutkittaessa sosiaalisen inklusion toteutumista monesta eri näkökulmasta, saadaan kokonaisvaltaisempi kuva tilanteesta. (ks. 3.2) Oppilaan koulunkäyntiin liittyy koulun lisäksi oleellisesti myös vanhemmat, joten on relevanttia tutkia niin oppilaan, koulun kuin vanhempien kokemuksia. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen inklusion näkökulmasta kuurojen oppilaiden opiskelua yleisopetuksessa, siihen liittyviä tekijöitä sekä heidän näkemyksiä oppimisympäristön kehittämisestä. Sosiaalisen inklusion osalta tutkimuskysymyksiksi muodostui kaksi kysymystä:

2. Miten oppilas, koulun henkilökunta ja vanhemmat kokevat sosiaalisen inklusion toteutuneen?

3. Miten sosiaalista inklusiota voitaisiin tukea koulussa tulevaisuudessa?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusprosessi lähti liikkeelle aiheen valinnasta, johon vaikuttivat tutkijan omat kokemukset erityiskoulussa työskentelystä ja kuurojen opetuksesta. Tutkimuskohteeksi rajattiin kuurot oppilaat, jotka opiskelevat yleisopetuksen luokassa. Tutkimuksessa käsitellään tapauksia ajatellen, että yhteen tapaukseen kuuluu oppilas, vanhemmat, opettaja ja mahdollisesti myös tulkki tai koulunkäynninohjaaja, joka on luokassa päivittäin. Tutkittavien anonyymiyden suojaamiseksi tulosten raportointi tehtiin korostamatta tapauksia yksityiskohtaisesti. Tutkimusta lähdettiin tekemään tapaustutkimuksena, mutta raportointivaiheessa huomattiin, ettei tarkkaa tapauskohtaista raportointia voida tehdä, minkä vuoksi raportointia tehtiin osittain hyvin yleisellä tasolla. Niin tutkittavien tavoittamisessa, haastatteluiden tekemisessä sekä tulosten raportoinnissa ja julkaisussa esiintyi haastavuutta. (enemmän luvussa 8.4)

6.1 Tutkittavat

Tutkimuksessa tutkittiin kuuroja viittomakielisiä peruskouluikäisiä oppilaita. Lähtökohdana oli, että oppilaan äidinkieli on viittomakieli ja hän käyttää sitä pääsääntöisenä kommunikaatiokielenä muiden kanssa. Kaikki oppilaat opiskelivat haastattelujen aikaan yleisopetuksessa, mutta kaikilla oli myös kokemuksia erityiskoulussa tai pienryhmässä opiskelusta.

Kohdejoukko rakentui viidestä tapauksesta. Yhteen tapaukseen kuului oppilaan lisäksi hänen vanhempansa sekä luokassa työskentelevät opettajat. Haastatteluihin osallistui 14 henkilöä: viisi oppilasta, kaksi luokanopettajaa, kaksi erityisopettajaa, kolme vanhempaa, sekä kaksi viittomakielen tulkkia. Toinen viittomakielen tulkeista työskenteli kuuron oppilaan luokassa päivittäin. Toinen tulkki otti tutkijaan itse yhteyttä kuullessaan tästä tutkimuksesta.

Oppilaat olivat 2.–8. -luokkalaisia, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokassa tutkimuksen haastattelujen aikaan. Kaikkien oppilaiden äidinkieli oli viittomakieli, minkä lisäksi kaksi käytti puhuttua suomen kieltä tarvittaessa. Näillä kahdella oli käytössä sisäkorvaistute. Vanhemmista kaksi oli kuuroja, joiden äidinkieli on viittomakieli ja yksi kuuleva, joka

oli opetellut viittomakielen myöhemmin. Luokanopettajat eivät osanneet viittomakieltä, molemmat erityisopettajat kyllä. Toinen erityisopettajista oli huonokuuloinen, äidinkieltään viittomakielinen. Yhden oppilaan opettaja ja koulunkäynninohjaaja eivät osallistuneet haastatteluihin, mutta toisessa haastattelussa oppilasta aiemmin opettanut opettaja toi esille näkökulmiaan myös tämän oppilaan osalta.

Tutkittavien valinnassa ainoina kriteereinä oli oppilaan viittomakielisyyys ja viittomakielen käyttö ensisijaisena kommunikaatiokielenä. Tutkittavia pyrittiin saamaan ympäri Suomea, eikä tarkempaa alueellista rajausta tehty. Tutkittavien löytäminen vaati selvästi tutkijan omia kontakteja, sillä yhteydenotot Kuurojen liittoon, Kuulevien lasten vanhempien liittoon tai viittomakielen tutkijoihin ei tuonut lisää tutkittavia. Tutkimukseen pyrittiin saamaan mahdollisia tutkittavia myös Facebook-sivuston kautta, mutta tätä kautta ei tavoitettu mahdollisia tutkittavia.

6.2 Tiedonkeruumenetelmät

Kun tieto mahdollisista tutkittavista saatiin, otettiin sähköpostitse yhteyttä yleisopetuksen kouluihin, joissa kuurot opiskelivat. Kun saatiin tieto, että koulussa opiskelee kuuro oppilas, kysyttiin opettajalta sähköpostitse halukkuutta osallistua tutkimukseen sekä pyydettiin lähettämään kuurojen oppilaiden vanhemmille saatekirje (liite 1), tutkimuslupapyyntö (liite 2). Vanhempiin saatiin yhteys opettajan kautta. Ensin opettaja pyysi vanhemmilta lupaa jakaa yhteystiedot tutkijalle, jonka jälkeen yhteydenpito vanhempiin sujui hyvin. Haasteena oli tiedon saaminen siitä, missä kouluissa kuuroja mahdollisesti opiskelee, eikä koulu ilman vanhempien lupaa voinut luovuttaa vanhempien yhteystietoja. Näiden haasteiden jälkeen yhteydenotto vanhempiin sujui hyvin. Pienen tutkimusjoukon vuoksi tutkija pystyi olemaan tutkittaviin yhteydessä tarvittaessa myös aineistonkeruun jälkeen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla oppilaita, heidän vanhempiaan, opettajia ja kahta tulkkia. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joista 13 tehtiin kasvotusten ja yksi sähköpostin välityksellä. Haastattelut tehtiin joulukuun 2017 ja helmikuun 2018 välisenä aikana. Ennen haastattelua lähetettiin oppilaiden vanhemmille saatekirje ja tutkimuslupalomake joko sähköpostitse tai paperisena versiona oppilaiden mukana. Kaikki

vanhemmat, joilta lupaa kysyttiin, osallistuivat tutkimukseen ja antoivat luvan haastatella lastaan.

Vanhemmilta kysyttiin tutkimuslupalomakkeessa (liite 2) mahdollisuutta tilata haastatteluun viittomakielen tulkki. Osa vanhemmista järjesti haastatteluun tulkkauksen ja osassa haastattelija käytti itse viittomakieltä. Kaksi oppilaan ja yksi huonokuuloisen opettajan haastattelut suoritettiin ilman tulkkia. Haastattelujen teon sujuvuutta ilman tulkkia arvioitiin etukäteen viittomakielisen opettajan kanssa. Nämä kolme haastattelua videoitiin iPadilla ja muut haastattelut äänitettiin sanelimelle. Lasten haastatteluihin meni aikaa noin 30 minuuttia ja aikuisten haastatteluihin vaihtelevasti 45–120 minuuttia. Lasten haastattelut tehtiin koulussa koulupäivän aikana, opettajien koulupäivän jälkeen. Haastatteluista on hyvä toteuttaa koehaastattelu ennen varsinaista aineistonkeruuta, jotta haastattelija saa tuntumaa haastattelun kulusta. (ks. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2012, 211). Tässä tutkimuksessa koehaastattelua ei pystytty tekemään, sillä samankaltaista haastattelutavaa ei tavoitettu.

Tiedonkeruu toteutettiin teemahaastattelulla, jossa teemat olivat ennalta mietittyjä, mutta kysymysten asettelu ja tarkka järjestys puuttuivat. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 208.) Haastattelua ennen rakennettiin teemahaastattelurunko (Liite 1) tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Teemahaastattelun teemat muotoutuivat Bossaert ym. (2013) tekemän tutkimuksen pohjalta. Teemoja olivat opetusjärjestelyt, ystävyysuhteet koulussa ja vapaa-ajalla, sosiaalinen vertaisten hyväksyntä, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus ja minäkuva ja identifioituminen. Näiden lisäksi kysyttiin ajatuksia yleisesti kuurojen opetuksesta sekä kehitysehdotuksia. Haastattelut etenivät puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun omaisesti, jolloin aiheiden järjestys oli haastattelukohtaista. Haastattelussa kysyttiin samoja aiheita eri kysymyksillä ja eri kohdissa haastattelua. Tällä pyrittiin vähentämään mahdollisia väärinymmärryksiä ja vahvistettiin tutkimustulosten validiutta. Kaikilta haastateltavilta (n=13) kysyttiin samoihin teemoihin liittyviä kysymyksiä, millä pyrittiin saamaan kokonaisvaltainen kuva kuuron oppilaan opiskelusta ja sosiaalisen inklusion toteutumisesta ja pyrittiin myös lisäämään tulosten validiutta.

Haastattelut toteutettiin lasten ja opettajien osalta koululla ja vanhempien osalta joko työpaikalla, kahvilassa tai kirjastolla. Vanhemmat saivat itse valita haastattelutilan, jolla py-

rittiin helpottamaan haastatteluun osallistumista. Yksi haastatteluista toteutettiin sähköpostitse. Viittomakielen tulkki otti itse yhteyttä tutkijaan ja kertoi ajatuksiaan tutkimusaiheesta. Myöhemmin tutkija teki tarkentavia kysymyksiä haastateltavan kertomaan ja tutkija teki lisäkysymyksiä haastattelurungon (liite 3) pohjata, mukaillen samoja teemoja.

6.3 Aineiston analyysi

Haastattelut litteroitiin joko videolta tai sanelimelta. Videolta litteroidessa huomioitavaa oli, että tutkija teki ensin kielenkääntämisen viittomakieleltä suomenkielelle, jonka jälkeen haastattelu pystyttiin litteroimaan. Koska haastattelut olivat yksilöllisiä, eikä niissä noudatettu tarkkaa kysymysjärjestystä, tarkasteltiin litterointeja kokonaisuuksina, joista poimittiin teemoihin sopivia vastauksia. Jokaiselle teemalle (5) annettiin oma värikoodi. Näiden viiden teeman lisäksi aineistosta poimittiin haastateltavien muita ajatuksia ja kehitysehdotuksia tutkimusaiheeseen liittyen.

Litteroinnit luettiin läpi, samalla koodaten vastauksia teemoittain. Yhden tutkijan tutkimuksessa hyötynä oli se, että haastatteluista oli jäänyt mieleen teemoihin sopivia vastauksia eri haastatteluista. Näin tutkijalla oli kokonaiskuva kaikista haastatteluista. Tutkija pystyi löytämään samaan teemaan sopivia vastauksia monista haastatteluista samanaikaisesti. Pääkohtia vastauksista merkattiin toiselle tiedostolle rankalaisin viivoin ja samalla poimittiin otollisia lainauksia tutkimusraporttiin. Kun kaikki litteroinnit oli käyty läpi, lähdettiin kirjoittamaan tuloksia tarkemmin auki, samalla palaten litterointeihin varmistaen, että tulos raportoidaan mahdollisimman tarkasti haastateltavan vastauksen mukaisesti.

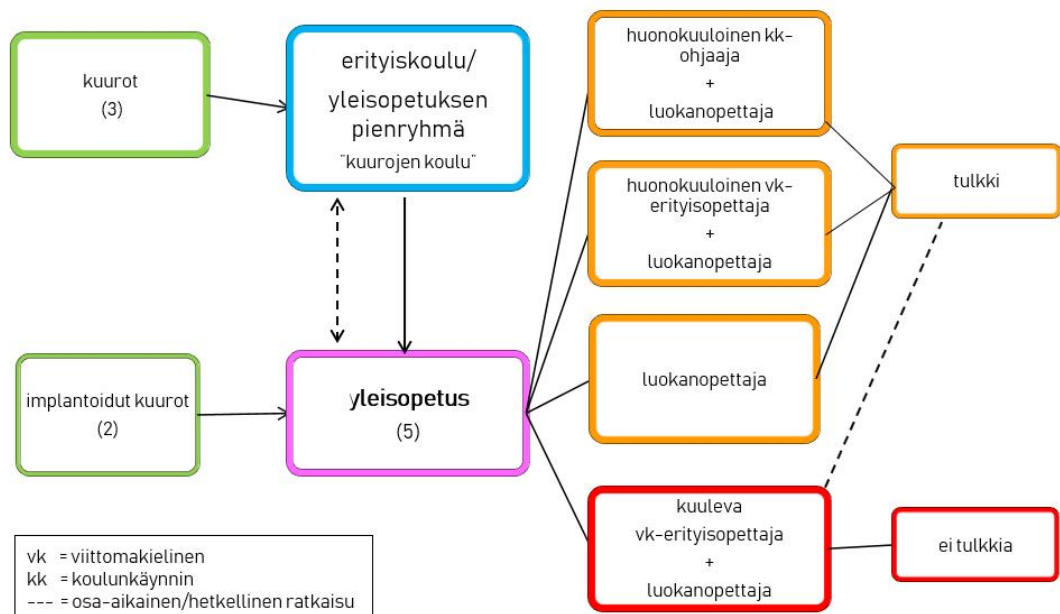
Tutkimuksessa haluttiin erityisen tarkkaan varmistaa, että tutkijan tekemät tulkinnot ja raportointi on tutkittaville hyväksyttäviä. Tämän vuoksi luonnos tutkimustuloksista lähetettiin kaikille haastateltaville etukäteen luettaviksi ja hyväksyttäväksi. Tätä ennen kaikilta haastateltavilta kysyttiin sähköpostitse lupa tulosten lähettämiseen koko tutkimusjoukolle. Yksi haastateltavista halusi nähdä tulokset ennen niiden lähettämistä muille haastateltaville. Kun tämä tutkittava hyväksyi tulosten raportoinnin sisällön, lähetettiin tulokset myös kaikille muille haastateltaville. Tällä pyrittiin välttämään liian henkilökohtaisten asioiden julkaisemista tutkimusraportissa.

7 TULOKSET

Tuloksissa tarkastellaan ensin kuurojen oppilaiden erilaisia opetusjärjestelyitä erilaisista näkökulmista. Tämän jälkeen kuvailen sosiaalisen inklusion toteutumista viiden eri teeman kautta, aiempaa teemoittelua mukaillen. (ks. luku 3.2 ja kuvio 2) Näiden teemojen lisäksi nousivat esille myös lasten yksilölliset piirteet kuten sukupuoli ja luonteenpiirteet. Tuloksissa esitellään myös tutkittavien yleisiä ajatuksia viittomakielisten opetuksesta, sen haasteista ja kehitysehdotuksia.

7.1 Viittomakielisten oppilaiden koulupolut ja opetusjärjestelyt

Tutkimuksessa selvitettiin ensin kuurojen oppilaiden koulupolkuja ja erilaisia opetusjärjestelyitä luokissa. Tarkkaa yksilöllistä kuvausta oppilaiden koulupoluista ei voida raportoida tutkittavien yksityisyyden suojaamisen vuoksi. Jokaisen tutkittavan kuuron koulupolku oli ollut erilainen (kuvio 5).



Kuvio 5. Kuurojen oppilaiden koulupolut ja erilaiset opetusjärjestelyt.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat kaikki aineistonkeruun aikana yleisopetuksen luokassa. Kaikki oppilaista ei kuitenkaan opiskellut lähikoulussaan. Kaikilla oli myös kokemuksia erityiskoulussa tai yleisopetuksen pienryhmässä opiskelusta. Osa oli aloittanut peruskoulun erityiskoulussa ja siirtynyt myöhemmin yleisopetukseen ja osa aloittivat peruskoulun suoraan yleisopetuksessa. Kaikki olivat käyneet yleisopetuksen aikana osa-aikaisesti erityiskoulun tai yleisopetuksen koulun pienryhmässä opiskelemassa viittomakielellä tai viittomakielellä. Yleisopetuksen pienryhmäopetus oli kaikkien osalta järjestetty oman lähikoulun ulkopuolella. Haastatteluista erottui kaksi eri teemaa kouluvaihtojen ja opetusjärjestelyiden syiden osalta: kustannukset/resurssit sekä yksilölliset tekijät.

Kaikilla vanhemmilla oli ennen lapsen peruskoulun aloittamista ajatuksena valita sellainen koulu, jossa lapsi pääsee viittomakieliseen ympäristöön. Perhe, joka valitsi lapsilleen heti yleisopetuksen koulun, näkivät, että olisi ollut hyvä sijoittaa lapset yleisopetuksen kouluun, joka sijaitsee viittomakielisten opetukseen keskittyneen koulun läheisyydessä. Silloin lapset olisivat saaneet yleisopetuksen luokan hyödyt sekä viittomakielisen ympäristön esimerkiksi välitunneilla ja ruokailussa. Tämä ei kuitenkaan sopinut opetuksen järjestäjälle, sillä perhe asui toisessa kunnassa. Perheen kotikunta tarjoutui antamaan maksutoumuksen, mutta tämä ei muuttanut opetuksen järjestäjän päätöstä. Perheen kotikunta järjesti lopulta oppilaiden opetuksen omassa kunnassa palkkaamalla luokkaan huonokuluisen viittomakielisen erityisopettajan luokanopettajan rinnalle, jolloin luokkaan saatiin myös viittomakielen tulkit. Lapset eivät aloittaneet lähikoulussaan vaan pienemmässä yleisopetuksen koulussa, jonka yhteydessä oli myös päiväkotia. Lasten ollessa päiväkodissa, sai päiväkodin sekä oppilaiden tuleva opettaja viittomien opetusta sekä mahdollisuuden tutustua kuurojen kulttuuriin viittomakielisen työntekijän kautta. Luokanopettaja koki tämän järjestelyn hyvänä ennakkotyönä ajatellen tulevaa työtä kuurojen opettajana.

Myös toinen perhe ajatteli samanlaisen yleisopetuksen koulun olevan hyvä ratkaisu. He asuivat samassa kunnassa, jossa tällainen koulu olisi ollut, mutta opetuksen järjestäjä halusi sijoittaa lapsen lähikouluun. Myöhemmin kunta olisi halunnut siirtää oppilaan lähikoulusta tähän yleisopetuksen kouluun, jossa olisi ollut mahdollisuus viittomakieliseen ympäristöön. Vanhempi koki kuitenkin tässä kohtaa parempana ratkaisuna, että lapsi jat-

kaa lähikoulussaan. Hän koki, että perhettä kohdellaan pelinappulana ja siirretään ”maitojunalla” paikasta toiseen. Häntä myös ihmetytti se, miten perhe oli aiemmin ehdottanut kyseistä koulua, mutta silloin se ei kunnalle sopinut.

”Mutta minä pidin sitten pääni, että hän jää tänne [lähikouluun]. He siinä sitten yritti aivopestä minua, että kyllä se siirtäminen olisi järkevää, mutta olin sitä mieltä, että hän jää ja niinhän he sitten myöntyi. Tehtiin sitten tällainen kompromissi ratkaisu, että [lapsen nimi] käy kerran viikossa yhden päivän [erityiskoulussa] ja muut päivät on sitten siellä kuulevien koulussa....Se oli rumasti ajateltu, että ensin vähän pakotetaan tänne ja sitten takasin. Et vähän niin kuin maitojunalla takasin.” (vanhempi)

Yksi haastatelluista vanhemmista kertoi perheen muuttaneen toiselle paikkakunnalle, jotta lapsi pääsee viittomakieliseen kouluympäristöön ja sitä kautta paremmin mukaan kuurojen yhteisöön. Vanhempi ei kokenut muuttoa negatiivisena, vaan oli ymmärtäväinen, että viittomakieliset ovat keskitetysti yhdessä koulussa.

Yksi vanhemmista kertoi, että tulkin saaminen luokkaan oli haastavaa, sillä kustannukset olivat korkeat. Koulu olisi halunnut palkata tulkin kouluohjaajan nimikkeellä, mikä ei vastaa tulkin työnkuvaa eikä palkkausta. Vanhempi sai kuitenkin keskusteltua koulun kanssa, että koululle palkataan yksi tulkki. Vanhempi oli myös mukana tulkin valinnassa. Koulu suhtautui tähän positiivisesti, sillä koulu koki, että vanhemmilla oli parempi tietämys vaatimuksista. Vanhempi koki, ettei voi vaatia kahta tulkkia ja pelkona oli, että liian suurten kustannusten takia kunta päättäisi siirtää oppilaan takaisin erityiskouluun.

”[Lapsen nimi] saa niinku henkilökohtasta tukea. Et aika luksusta et täytyy sanoa et olen kyllä kiitollinen valtiolle, että olen iloinen veronmaksaja.” (vanhempi)

Kouluvalintojen yhteydessä perheet kävivät kunnan kanssa keskustelua ja kaikki vanhemmat kokivat, että heidän täytyy olla aktiivisia asian hoitamisen suhteen. Vanhemmat ja opettajat kokivat, että usein keskustelut kulminoituivat kustannuksiin. Kaikissa tutkimuksen tapauksissa opetusjärjestelyt olivat erilaisia. Erilaisia järjestelyitä olivat koulun palkkaama viittomakielentulkki, kuuleva viittomakielinen erityisopettaja sekä huonokuuloisen viittomakielinen erityisopettaja tai koulunkäynninohjaaja, joiden mukana luokkaan saatiin viittomakielen työelämätulkit. Kaikissa tapauksissa nousi tavalla tai toisella esille tulkkauksen rooli. Osassa haastatteluista keskustelu tulkeista nousi suureenkin roo-

liin. Myöhemmin (luvuissa 7.1.1 ja 7.1.2) esitellään haastateltavien kokemuksia viittomakielisestä opetustulkkauksesta, kuurosta opettajasta ja kuulevasta viittovasta opettajasta opetuksen mahdollistajina. Luvussa tuodaan esille myös haastatteluista ilmenneet haasteet eri opetusjärjestelyissä.

Haastatteluista oli havaittavissa, että vanhempien omat koulukokemukset olivat mukana heidän lapsia koskevia kouluvalintoja tehdessä. Yksi vanhemmista koki, että aikana jolloin lapset aloittivat peruskoulun, kuurojen koulu (erityiskoulu) oli selkeä ja ainoa ratkaisu. Myöhemmin nousi keskusteluun kuurojen opiskelu yleisopetuksessa ja siihen ajatukseen perhe sai tukea viittomakielisiltä opettajilta. Yksi haastateltu vanhempi oli itse käynyt kuurojen koulua ja koki sen hyvänä ympäristönä omalle lapselleen. Hänen puolisonsa oli taas opiskellut yleisopetuksen koulussa, mikä tuki ajatusta lapsen opiskelusta yleisopetuksessa. Vanhemmat kokivat lapsensa niin kielelliset kuin muutkin taidot hyviksi jo pienenä. Tämän tuki vanhempien päätöstä lapsen opiskelusta yleisopetuksessa. Perhe, jossa vanhemmat olivat kuulevia, kokivat kuurojen koulun hyvänä ratkaisuna, jotta lapsi pääsee viittomakieliseen ympäristöön ja sitä kautta paremmin viittomakielisten yhteisöön. Myöhemmin siirtyminen yleisopetukseen nähtiin hyvänä ratkaisuna, mutta vanhempi koki lapsensa peruskoulun aloittamisen viittomakielisessä ympäristössä hyvänä.

Haastatteluiden perusteella voi todeta, että jokaisen tapauksen koulupolku on ollut erilainen, eikä selkeää yhtä toimintamallia löytynyt. Kuurot vanhemmat olivat keskustelleet muiden kuurojen kanssa sekä erityisesti tukea yleisopetuksessa opiskeluun he kokivat saaneen viittomakielisiltä erityisopettajilta. Haasteena osa vanhemmista koki sen, ettei samanikäisiä kuuroja lapsia ollut samalla alueella. Kuurojen vanhempien tukena oli ollut viittomakielinen yhteisö, kun taas kuulevien vanhempien suurin tuki oli sairaalan kuulo-keskus. Myös kuulevat vanhemmat saivat tukea erityiskoulun viittomakielisiltä opettajilta niin erityiskoulunaikana kuin siirtymisessä yleisopetukseen.

7.1.1 Viittomakielen tulkki luokassa

Viittomakielen tulkin käytössä opetuksessa nähtiin paljon positiivisia puolia ja osa tutkitavista koki sen jopa välttämättömyydeksi. Sosiaalisen inklusion kannalta tärkeänä nähtiin tulkin ”kasvottomuus” vuorovaikutustilanteissa, jolloin oppilas voi luottaa, ettei tulkki puhu hänen asioistaan muille, esimerkiksi opettajalle. Osa haastateltavista koki,

että tulkki mahdollistaa oppilaan tasavertaisen mahdollisuuden osallistua opetukseen ja identifioitua luokkayhteisöön. Opetustulkkauksessa negatiivisena nähtiin tulkkauksen huono laatu, mikä koettiin johtuvat halvimman tulkin palkkaamisesta sekä tulkkien vaihtuvuudessa.

Kaikilla oppilailla oli kokemuksia tulkkien käytöstä opetuksessa. Yhdellä oppilaalla oli vakituinen tulkki, joka oli palkattu koululle ilman tulkkifirman välitystä. Tällöin tulkin työnantajana ja esimerkiksi palkan määrittäjänä toimi opetuksen järjestävä kunta, ei tulkkifirma. Kahdella oppilaalla oli satunnaisia kokemuksia opiskelutulkkauksesta, kun viittomakielentaitoinen opettaja ei ollut paikalla. Kahden muun oppilaan luokissa oli viittomakielinen työntekijä, joiden työelämätlukauksesta hyötyi myös luokan viittomakieliset oppilaat. Työelämätlukit oli siis tilattu KELA:n kautta työntekijöille, ei oppilaille. Näissä tapauksissa tarkkaa oli se, että tulkit olivat aina siellä, missä työntekijä on. Tämän vuoksi opettajan tuli olla siellä, missä viittomakielinen oppilaskin oli. Välituntisin tulkkausta oli vain silloin tällöin, kun viittomakielinen opettaja oli välituntivalvonnassa. Nämä oppilaat kokivat itse, että eivät pääsääntöisesti tarvitse tulkkia välitunnilla. Joskus tulkkia tarvittiin sääntöjen ja väärinymmärrysten selvittämisessä. Yleinen kuva oppilaiden vastauksista oli, etteivät he kaivanneet tulkkia/tulkkausta välitunneille.

Niissä tapauksissa, joissa oli käytössä opetustulkkaus, korostettiin tulkin roolin tärkeyttä. Tulkki nähtiin ehdottomana niin opiskelussa kuin identifioitumisessa luokkayhteisöön. Luokkakavereiden vastaukset ja keskustelut tunnilla tulivat kuuron oppilaan tietoon tulkin välityksellä. Oppilas nähtiin silloin tasa-arvoisessa asemassa muiden kanssa ja oppilaalla nähtiin olevan samanlaiset mahdollisuudet, kuin muilla luokan oppilailla. Myös tulkin vaitiolovelvollisuus tuli esille haastatteluissa. Tulkin rooli on olla kasvoton kielenkääntäjä, joka vaitiolovelvollisuutta noudattaen ei kerro kuuron oppilaan keskusteluista kolmansille osapuolille, esimerkiksi opettajalle tai vanhemmille. Näistä haastatteluista nousi esille oppilaiden oikeuden keskustella vapaasti kavereiden kanssa mistä tahansa asiasta. Yksi oppilaista näki selvänä asiana, että luokassa tulee olla tulkki, jolloin opettaja voi keskittyä opettamiseen, eikä viittomiseen.

Opettaja näki tulkkien olevan avainasemassa luokassa, jossa toimii kuuleva luokanopettaja ja viittomakielinen erityisopettaja samanaikaisesti. Silloin saadaan tarkoituksen mukainen hyöty ja kuuro oppilas pystyy osallistumaan opetukseen osana luokkayhteisöä.

Myös kielimallin antaminen nousi esille erityisopettajan haastattelussa sekä tulkin haastatteluista.

”Mä viiton ja tulkit sitten puheella tulkkaa sen. Siitä saa hyvän suomen kielen mallin ja samalla sitten myös sen viittomakielen mallin.”
(huonokuuloinen vk erityisopettaja)

”Etenkin pienemmillä paikkakunnilla, joilla asuu vähän kuuroja, tulkki on lisäksi viittomakieliselle oppilaalle tärkeä kielimalli.” (tulkki)

Tärkeäksi nähtiin myös se, että tulkkaus on laadukasta. Kaikkien haastateltavien mielestä, kaksi tulkkia on parempi kuin yksi. Osa koki, että kaksi tulkkia on erityisen tärkeää ja toiset kokivat, että yksikin tulkki riittää. Tulkkauksen heikko laatu nähtiin hankaloittavana tekijänä. Tärkeäksi koettiin, että tulkki ymmärtää kuuron viittomista ja on itse riittävän taitava viittomakielenkäyttäjä. Tähän nähtiin tärkeänä tekijänä se, että sama tulkki olisi aina luokassa, jolloin tulkki tuntee asiakkaansa viittomistavan sekä luokan käytänteet. Kokemukset huonosta tulkkauksesta oli koettu, jos tulkki oli pitänyt tilata yllättäen, eikä saatu luokkaympäristöä ja asiakkaiden toimintatapoja tuntevaa tulkkia. Osa haastateltavista koki tulkkauksen huonon laadun negatiivisena vaikuttavana tekijänä opetuksen ja opiskelun sujumisessa.

”Perusopetuksessa riittää pääsääntöisesti yksi tulkki, ainakin alemmilla luokka-asteilla. Mielestäni on lähes käsittämätöntä, että tämä tuntuu olevan suuri periaatteellinen kysymys. Voitaisiinko sen sijaan lähteä siitä, millainen tulkkausjärjestely palvelisi kuuron oppimista parhaiten?” (tulkki)

”Sillä on merkitystä, että tulkin ammattitaito on riittävä. Kriteerien pitäisi olla aika kovat, vaikka kyse on ”vain” perusopetuksesta. Joskus oppimisen ongelmat voivatkin olla tulkkausongelmia!” (tulkki)

”Mutta kyllä isoin ongelma on, että tulkkauksen laatu on joskus huonoa. Valitettavasti tulkkaus voi olla niin huonolaatuista et se pilaa koko homman. Mä ihmettelen miten ammattitulkki voi toimia niin huonosti.”
(huonokuuloinen vk erityisopettaja)

”No riippuu millanen tulkki. Et jos on hyvä tulkki, ni mä valitsen tulkin ja jos on huono tulkki ni mä kyl valitsen (viittovan) opettajan.” (oppilas)

Yläkoulussa opiskelevan nuoren vanhempi ja alakoulussa työskentelevä viittova erityisopettaja toivat esille yläkoulun tuomat haasteet tulkkauksen näkökulmasta. Vanhempi toi esille, että tulin tulee hallita hyvin oppisisällöt, jotta tulkkaus onnistuu.

”Ku jos sä saat jonkun huonon siihen joka ei esimerkiksi osaa sitä matikkaa, ni sen on aika vaikee sitä niin kun viittoakkaan ja kääntää siinä.” (vanhempi)

Haastateltavan tulkin mukaan tärkeää on, että tulkki tekee etukäteistyön hyvin. Koulun henkilökunnalle on hyvä kertoa etukäteen tulkin roolista ja työnkuvasta. Tällä vältetään mahdollisilta epäselvyyksiltä siitä, mitä tulkki tekee ja mitä ei. Tulkki oli kertonut myös luokan oppilaille, miksi hän on luokassa. Hän koki tämän hyväksi tavaksi. Tulkin rooli on kääntää kieltä, ei auttaa oppilasta tehtävissä tai muissa asioissa. Tulkki ei myöskään toimi auktoriteettina, eikä huolehdi työrauhasta. Haastattelussa tulkki toi esille, että luottamussuhde muuttuisi, jos hän puuttuisi oppilaiden toimintaan. Vaikutus olisi negatiivinen kuuron oppilaan osalta. Riskinä olisi, että kuuro tai hänen kaverinsa eivät enää haluaisi tavalliseen tapaan keskustella keskenään, mikä saattaisi rajoittaa kuuron sosiaalisia suhteita. Tulkki koki, että hänen on oltava kasvoton kielenkääntäjä, joka ei vaikuta oppilaan vuorovaikutustilanteisiin.

Haasteeksi tulkin käytöstä opiskelussa nousi rahalliset resurssit. Yksi haastatelluista vanhemmista koki, ettei voi vaatia kahta tulkkia sen hintavuuden takia. Hän koki, että lapsi pärjää pieniä hetkiä ilman tulkkia, jos tulkki haluaa pitää taukoa. Vanhemmalla oli myös tunne, että mikäli oppilaan oppimisjärjestelyt vaativat liikaa resursseja, kaupunki siirtää oppilaan takaisin erityiskouluun. Niin vanhemmat, opettajat kuin osa oppilaistakin toivat esille tuntemuksen siitä, että kunta pyrkii tekemään aina halvimman ratkaisun. Heidän mukaansa opetuksen järjestäjä kilpailuttamalla tulkkipfirmoja maksaa halvimman tulkin, jolloin laatu mahdollisesti heikkenee. Laadulla tarkoitettiin, että tulkki on vastavalmistunut, eikä tulkkaus ole aina niin sujuvaa. Tulkit vaihtelivat useammin, jolloin tutkittavat kokivat tulkkien tietävän liian vähän luokan tavoista ja oppilaan tavasta viittoa. Yksi vanhemmista koki eroa siihen aikaan, jolloin KELA maksoi opiskelutulkkauksen. Silloin oppilaat saivat itselleen tutut tulkit ja usein kaksi tulkkia opetustulkkaukseen. Myös yksi opettajista muisteli tilannetta, jolloin hänellä oli tulkin puhelinnumero yhteydenpitoa varten. Oppilaat, jotka käyttivät satunnaisesti opiskelutulkkia, opiskelivat mielummin ilman tulkkausta, kuin heikon tulkkauksen kanssa. Oppilaat ja heidän vanhempansa toivat esille,

miten oppilaat muuttuvat tunnilla passiivisemmiksi, jos tulkkauksen laatu on huonoa, eikä ymmärrys oppilaan ja tulkin välillä ole riittävä.

7.1.2 Viittomakieltä käyttävä opettaja luokassa

Huonokuuloisen viittomakielisen erityisopettajan ja kuulevan luokanopettajan samanaikaisopetuksessa nähtiin monia hyviä puolia. Opettaja, joka on itsekin osa kuurojen yhteisöä, tuo luokkaan kuurojen kulttuuria ja viittomakielisen näkökulman. Silloin kuuroudesta tai viittomakielisyydestä ei puhuta ainoastaan oppilaan kohdalla. Oppilas saa välitöntä viittomakielistä opetusta äidinkielenään viittomakieltä käyttävältä opettajalta. Kuuro opettaja saa työelämätulkkauksen KELA:n kautta, jolloin koulu ei maksa tulkkausta. Tulkkeja on kaksi, minkä kaikki haastateltavat ovat nähneet hyvänä asiana ja kahden tulkin käyttö on myös yleisesti opetustulkkauksessa suositeltavaa. (ks. luku 4.2) Kuuro opettaja koki, että hänen tulkkinsa ovat huipputulkkeja, jotka osaavat toimia luokassa tarkoituksenmukaisesti. Tulkit tietävät esimerkiksi kaikkien luokan oppilaiden viittomanimet, mikä sujuvoittaa tulkkausta. Opettajalla oli myös lista toivomistaan tulkeista, jotka hän pyrki KELA:n välityksellä mahdollisuuksien mukaan saamaan. Opettaja koki, että tulkit ovat tärkeässä roolissa, jotta kuuro oppilas saa olla tasavertaisesti mukana opetuksessa, eikä viittomakielisiä eroteta opetustilanteesta.

”Mielummin niin että yhdessä ollaan, oppiminen on kuitenkin semmosta sosiaalista muiden oppilaiden kanssa.” (huonokuuloinen vk erityisopettaja)

”Mutta tää työ on kyllä mukavaa, koska kahdella kielellä opetus on sujuvaa ja oppilaat tuntevat kuurojen kulttuuria, mitä on viittomakieli ja pitää olla katsekontakti ja pitää taputtaa käsivarteen jos on asiaa. Ei tarvii erikseen opettaa näitä kun oppilaat kyllä oppii. Ja työpari tuntee minut jo neljättä vuotta, yhteistyö on ollu koko ajan sujuvaa.” (huonokuuloinen vk erityisopettaja)

Haasteena tässä opetusjärjestelyssä on tulkkien sidonnaisuus opettajan ja paikallaoloon. Tulkit ovat kuuroille opettajalle tilattuja tulkkeja. Jotta viittomakielinen oppilas hyötyy tulkkauksesta, on tulkkien tilaajan (opettajan) oltava siellä, missä oppilaskin on. Jos kuuro opettaja on pois töistä, koulu tilaa yhden tulkin, joka ei välttämättä tunne luokan toimintatapoja. Opettajaa kuitenkin korosti, että nämä ovat poikkeustilanteita.

”Meidän täytyy aina tehdä sellaisia ratkaisuja, että minä olen aina paikalla niin oppilas myös hyötyy tulkista.” (huonokuuloinen vk erityisopettaja)

Yhden oppilaan luokassa oli huonokuuloinen viittomakielinen koulunkäynninohjaaja, jolla oli käytössä työelämätulkit. Ohjaajaa tai luokanopettajaa ei haastateltu, minkä vuoksi tätä opetusjärjestelyä ei avata tässä tutkimuksessa enempää. Oppilas itse kertoi seuraavansa opetusta tulkkien välityksellä.

Yhdessä luokassa samanaikaisopettajina toimivat kuuleva luokanopettaja ja viittomakieltä osaava kuuleva erityisopettaja. Oppilaat kokivat hyvänä, että viittova opettaja tuntee luokan ja osaa toimia tarkoituksen mukaisesti. Viittova opettaja tuntee myös oppilaiden tavan viittoa, jolloin vältetään väärinymmärryksiä ja opiskelu on sujuvampaa. Opettaja osaa ottaa huomioon viittomakielisten näkökulman ja tuoda sitä esille luokan toimintaan. Opettaja pystyi myös tarvittaessa auttamaan oppilaita. Myös tässä opetusjärjestelyssä oli omat haasteensa.

haastattelija:

”Onks siinä sun mielestä jotakin eroa, jos luokassa on tulkki tai viittova opettaja?”

vanhempi:

”Tota vähän vaikeeta sanoa. Että se on hyvä tää (kuuleva) viittomakielinen opettaja, mutta hänen roolinsa voi olla hieman vaikea. Hän viittoo, mutta jos oppilaat vastaa jotakin tai jotain muuta puhutaan samaan aikaan, niin hän ei niin kun... pitäiskö hänen tulkata sit näitä ja kääntää näitä oppilaiden puheenvuoroja? Et siinä mielessä vähän hankala. Et ollaan vähän huonoja tulkkeja saatu, eikä pystytä vertaamaan, että kumpi on parempi.”

Myös viittova opettaja toi itse esille opettajan ja tulkin eri roolit. Samoja ajatuksia tuli esille myös muissa haastatteluissa. Tulkki on kasvoton ja vaitiolovelvollinen henkilö, joka ei kerro kuuron käymiä keskusteluja eteenpäin. Oppilas ei välttämättä halua, että kaikki asiat tulevat opettajan tietoon. Jos taas opettaja on tulkin roolissa, saattaa se joissain tilanteissa vaikuttaa kuuron vuorovaikutukseen kuulevien kanssa. Opettaja on auktoriteettiasemassa ja voi puuttua erilaisiin tilanteisiin koulussa. Opettaja koki myös, että hänen läsnäolo ryhmätyöskentelyssä vaikutti oppilaiden aktiivisuuteen toimia itsenäisesti. Niin kuulevat kuin kuurotkin oppilaat odottivat opettajan heti auttavan, kun taas tulkki olisi selkeästi vain kielenkääntäjän roolissa. Viittova opettaja sekä luokanopettaja kuvailivat tilanteita, joissa oppilaat toimivat suoraan viittovan opettajan kanssa. Silloin kommunikaatio luokanopettajan kanssa oli vähäisempää.

Viittova opettaja koki, että hänen viittomakielentaitonsa riittää hyvin alakoulussa, kun kieli on yksinkertaisempaa arkikieltä. Kuudennella luokalla hän oli huomannut sanaston muuttuvan vaativammaksi. Hän koki, ettei olisi oikea henkilö kuurojen opetukseen yläkoulussa, sillä sanasto muuttuisi vaativammaksi.

”Mut siin on toki se et yläkoulu on niin oma maailmansa et sinne mä en lähde tällä taidon tasolla, koska sit pitäis pystyy kehittämään lasten kielitaitoa siinä missä vaikka suomen kielen taitoon i mä koen et ku en oo natiivipuhuja niin en oo siihen riittävän hyvä. Toisaalta et tämmöses alakoulun arkikielessä pärjää. Yläkouluun en lähtis ehkä enää.” (kuuleva vk erityisopettaja)

”Jos viittovan opettajan viittomakielentaito on hyvä, hänellä on teoriassa paremmat mahdollisuudet huomioida oppilaan yksilöllisyys kuin tulkilla. Käytännössä tämä aika on pois muilta oppilailta, jolloin omat resurssit voivat tuntua todella riittämättömiltä.” (tulkki)

Kuulevan viittovan opettaja roolia ei koettu niin selkeäksi, kuin tulkin rooli. Opettaja voi opettaa viittomakielellä, mutta periaatteessa tulkkaus ei kuulu hänen rooliinsa. Viittova opettaja oli kuitenkin kokenut, että on selkeämpää, jos kuuleva luokanopettaja opettaa ja hän tulkaa sen viittomakielelle. Silloin kuurot oppilaat pääsevät osallisiksi koko luokan opetukseen ja vuorovaikutukseen. Jos opettaja opettaisi viittomakielellä vain kahta kuuroa oppilasta ja kuuleva opettaja kuulevia, ei yleisopetuksen tarkoitus toteutuisi. Opettajat muistuttivat eri haastatteluissa, että opetus ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa, eikä kuuroja ole tarkoitus ulkoistaa muusta luokasta omaan viittomakieliseen opetukseen. Viittova opettaja toimi siis pääasiassa tulkin roolissa.

Jos viittova opettaja opetti yksin luokassa, hän puhui ja viittoi samanaikaisesti. Viittomakieli muuttui silloin viitottuun puheeseen. Opettaja koki tämän ajoittain hankalana, kun samanaikaisesti piti miettiä opetusta, viittomakieltä, suomen kieltä ja oppilaiden puheenvuorojen tulkkauksista. Tulkki toi esille, että viitottu puhe ei riitä kaikille kuuroille. Viittomakieli on rakenteeltaan ja kieliopiltaan erilainen kuin puhutut kielet. Ei siis riitä, että asian viittoon vain jollakin tavalla. Tulkki pohti viitotulla puheella opettamisen haasteita laajemmassa kuvassa:

”Olisi ensisijaisen tärkeää turvata erityisesti niiden oppilaiden oppiminen, joille suomen kielen mukainen viittominen ei riitä. Pahimmassa tapauksessa oppiminen vaarantuu, kun käsitys itsestä oppilaan muodostuu negatiiviseksi kieliongelmiin takia, ja opiskelumotivaatio laskee.” (tulkki)

7.2 Sosiaalisen inklusion toteutuminen

Vanhemmat toivat esille, että lapsen aloittaminen yleisopetuksessa jännitti muun muassa sosiaalisten näkökulmien vuoksi. Saako lapseni kavereita, oli kaikkien vanhempien mielessä. Pelkona oli, että lapsi ei saa kaveria tai luokkakaverit suhtautuisivat lapseen huonosti. Yksi vanhemmista toi esille myös jännityksen siitä, että opettajat suhtautuisivat oppilaaseen säälien tai ajatellen, ettei kuuro ole kykeneväinen oppimaan. Nämä jännityksen aiheet hälvenivät kaikilta vanhemmilta, kun he huomasivat lapsen pärjäävän ja saavan kavereita. Yksi lapsista koki, ettei koulun aloittaminen yleisopetuksessa jännittänyt, muut kokivat jännitystä aluksi, mutta jännitys hävisi alun jälkeen.

Seuraavissa alaluvuissa kuvailen sosiaalisen inklusion toteutumista teemoittain. Teemojen rajat eivät olleet sosiaalista inklusion näkökulmasta tarkastellessa selkeitä, vaan moni asioista liikkui eri teemojen alueilla ja sosiaalinen inklusio osoittautui moninaisten tekijöiden kokonaisuudeksi. Kuvioon 7 (luvussa 7.4) kokosin sosiaalista inklusiota tukevia ja heikentäviä tekijöitä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustulosten pohjalta.

7.2.1 Ystävyysuhteet ja ryhmäytyminen

Kaikissa tapauksissa nousi esille, että näillä kuuroilla oppilailla oli aina ollut ystävyysuhteita jo hyvin varhaisesta lapsuudesta asti. Kaikilla oli myös pitkäaikaisia ystävyysuhteita. He olivat saaneet ystäviä sekä kuuroista, että kuulevista. Kaverisuhteet koulussa olivat eri vahvuisia tutkimuksen oppilailla. Osa kuvaili, että oli saanut kuulevista luokkakavereista ystäviä joiden kanssa vietti myös vapaa-aikaa. Yksi koki parhaana ystävänä kuulevan luokkatoverin. Tutkittavat oppilaat viettivät aikaa myös kuurojen yhteisöstä ja harrastuksista saatujen ystävien kanssa. Osalla tutkittavista kaverisuhteet luokassa olivat vaihtuneet ajoittain, eikä vahvempaa suhdetta ollut muodostunut koulussa. Heille vapaa-aikakavereita löytyi muun muassa harrastuksista ja kuurojen yhteisöstä. Yksi haastateltavista lapsista kertoi, että oli saanut kavereita enemmän kuuroille tarkoitetussa erityiskoulussa kuin yleisopetuksessa. Oppilas oli kuitenkin tyytyväinen nykyiseen tilanteeseen, vaikkei yleisopetuksen koulusta ollut löytynyt parasta kaveria. Hän kuvaili luokkatovereitaan mukaviksi tyypeiksi.

”No olis kyllä kiva, jos oli se paras kaveri tässä samassa luokassa. Mutta täällä on kyllä semmosia kavereita, et ei ihan parhaita, mut ihan hyviä kavereita. Et on semmosia ihan hyvä tyyppejä, mukavia tyyppejä kenen kans voi just mennä välitunnilla leikkimää... Nii no emmä tiedä tarviiks täällä olla, ei se täällä oo niin tärkeä se paras kaveri. Et ku kuitenkin opiskelut sujuu hyvin. Mut sit just harrastuksissa ja vapaa-ajalla ehtii nähdä parasta kaveria.” (oppilas)

Ystävistä puhuttaessa, nousi kaikissa haastatteluissa kuurot ystävät tärkeiksi. Yhden oppilaan paras kaveri oli kuuleva, muiden lasten ainakin yksi parhaista kavereista oli kuuro. Parhaita kavereita oli koulussa, koulun ulkopuolella, kuulevia sekä kuuroja. Yksi haastateltavista kertoi kavereiden olevan iältään 11–19 -vuotiaita ja laajuutta ystäväpiiriin teki viittomakieliset kaverit. Kuurojen vanhempien lapset olivat saaneet pitkäaikaisia kavereita kuurojen yhteisöstä. Kuulevien vanhempien kuuron lapsen pitkäaikainen viittomakielinen kaveri oli löytynyt päiväkodista. Kaikilla tapauksilla oli pitkäaikaisena kaverina ainakin yksi viittomakielinen lapsi. Yksi vanhemmista uskoi, että peruskoulun aloittaminen erityiskoulussa, viittomakielisessä ympäristössä, tuki lapsen sosiaalisen elämän rakentumista. Hänen mielestään oli hyvä, että lapsi oli nähnyt kuurojen yhteisöä ja sitä kautta muodostanut ihmissuhteita.

”Koska kyllähän siis fakta on se että jos [lapsen nimi] ei olis ollu jo noin paljon kavereita mitä sillä niinkun on niitä pysyviä kavereita ennen ku se lähti yleisopetukseen, ni kyl mä olisin pelänny vielä paljon enemmän, et mitä siitä tulee.” (vanhempi)

”Juu se on rikasta (että on kuulevia ja kuuroja kavereita). Se on kiva et on erilaisia ystäviä ja se on mukava asia.” (vanhempi)

Erityistä kuuron ryhmäytymisen tukemista ei tullut esille missään haastattelussa. Sitä tuettiin luokassa kaikilla oppilailla yhtäläisesti kuulosta tai kielestä riippumatta. Yksi vanhemmista kertoi, että ehkä aluksi oli keskustelua opettajien kanssa siitä, että kuuron oppilaan tilannetta voisi seurata, mutta mitään erityisiä järjestelyitä ei tehty. Myös yksi luokanopettajista oli luvannut vanhemmille ottaa asiakseen huolehtia, ettei kuuro joutuisi kiusatuksi ja kaikki sujuisi hyvin. Osa haastateltavista koki, ettei ratkaisuna ole se, että opettaja määrää oppilaiden kaverisuhteiden muodostumista. Oppilaat toivat esille, että he itse löytävät kavereita koulussa.

Joidenkin aikuisten haastatteluissa nousi esille ajatus tyttöjen ja poikien erosta sosiaalisissa tilanteissa. Yhdellä opettajalla oli näkemys, että poikien leikkeihin on alkuluokilla

helppo mennä mukaan, eikä kielellistä vuorovaikutusta tarvita niin paljon. Hän näki, että tyttöjen leikit vaativat enemmän kielellistä vuorovaikutusta ja kavereiden löytäminen on ehkä siksi haastavampaa alkuun. Toisissa haastatteluissa taas nousi esille vanhempien oppilaiden tilanne. Mitä enemmän tulee ikää, välituntekemukset muuttuvat aktiivisista leikeistä enemmän passiiviseksi jutusteluksi. Tässä nähtiin tyttöjen tilanne positiivisempaa kuin poikien. Muutama haastateltava nosti esille sen, miten tytöt olivat aktiivisemmin opetelleet viittomista ja näkivät enemmän vaivaa kommunikoimisessa. Yhdessä tapauksessa nousi huomio, että poikapuoliset luokkatoverit eivät kovin herkästi olleet tehneet aloitetta kuuron oppilaan kohtaamisessa, eikä pojat olleet innostuneet viittomakielen opiskelusta. Yksi opettaja nosti yleisesti tyttöjen ja poikien ystävyys-suhteiden eroavaisuuden.

”Koska tytöillä niin tosi niinku tärkeä se paras kaveri ja se läheisin mille sä supatat ne salaisuudet. Et pojan maailma on niinku jotenki avoimempi ja siinä erilainen.” (opettaja)

”Ja mitä mä oon huomannu ja seurannu, et pienestä asti hän [poika] on kyllä saanut kavereita tosi paljon, mut nyt ku hän alkaa kasvamaan kymmenen yksitoista vuotiaana, ni miettimään ehkä enemmän semmosta, sitä et kuka oikeesti on semmonen reilu...Et enemmän varmaan ikään liittyy tämmöstä, et alkaa vähän syvällisemmin ajattelemaan, että kannattaaks hänen kaveri ehkä olla.” (vanhempi)

Vanhemmat ja opettajat puhuivat myös yleisesti luonne-eroista lapsissa. Niin kuin kuulevissa, myös kuuroissa lapsissa näkyy luonne-eroja, eikä kaikkien oppilaiden ystävyys-suhteet koulussa ole samanlaisia. Yksi vanhemmista arveli, ettei lapsen luokalla vain ollut ketään samanhenkistä lasta, kenen kanssa kemiat oman lapsen kanssa olisivat kohdanneet niin hyvin, että muodostuisi vahva ystävyys-side. Haastatteluista ei noussut esille, että kuurot lapset tarvitsisivat erityistä tukea sosiaalisen verkoston saamiseen ja ylläpitämiseen. Haastateltavat aikuiset toivat vahvasti esille näiden kuurojen lasten olevan pärjääviä ja näkivät lapsen tilanteen positiivisena. Kaverisuhteet vapaa-ajalla nähtiin tärkeinä erityisesti niiden kohdalla, joilla kaverisuhteita koulussa oli vähemmän.

7.2.2 Tasa-arvoisuus

Ensimmäistä kertaa kysyttäessä kaikki oppilaat kokivat, että heitä kohdellaan tasa-arvoisesti luokassa. Yksi oppilaista ajatteli, että jopa kuulevat saattaisivat olla välillä huonommassa asemassa. Kun oppilailta kysyttiin tasa-arvosta myöhemmin, pohtivat he asiaa uudestaan. Yksi koki epätasa-arvoa siinä, ettei hänellä ole viittomakielistä opettajaa. Hän koki, että englanninkielellä kuunteluiden tekeminen lukemalla tekstiä, ei ollut riittävä tapa. Tulkit kertoivat haastatteluissa, että kielten tunneilla olisi hyvä olla kirjoitustulkkaus, jolloin oppilaat pääsevät keskusteluun mukaan.

”Esimerkiksi kielten tunneilla ainoa järkevä ja todellista kielenoppimista edistävä tapa olisi kirjoitus- ja viittomakielentulkkauksen yhdistelmä. Kuurot käyttävät vieraita kieliä pääasiassa kirjoitetussa muodossa, joten tämän elementin tulisi olla vahvasti läsnä opetuksessa.” (tulkki)

Yksi äideistä pelkäsi etukäteen, että yleisopetuksessa ajateltaisiin, ettei kuuro pysty samoihin asioihin kuin kuulevat. Hän toivoi, ettei lasta sääliittäisi, vaan kohdeltaisiin samalla tavalla kuin muita lapsia, jos lapsi esimerkiksi tekee jotakin väärin. Myöhemmin tämä osoittautui äidille turhaksi peloksi. Haastateltavat aikuiset kokivat, että kuuroja lapsia kohdellaan koulussa tasa-arvoisesti, mutta kaikkien mielestä kuurot eivät olleet opetusjärjestelyiden osalta tasavertaisessa asemassa kuulevien kanssa. Seuraavissa kappaleissa avataan tasa-arvoisuuden näkökulmaa sosiaalisissa tilanteissa ja opetusjärjestelyiden näkökulmasta.

”Mä aina toivon, että tota ei ajateltais sillä tavalla et no ei hän pysty ku hän on ei kuule ja et ei tarvii hänel opettaa tai ei tarvii puuttuu. Et ku hän nyt on tällönen kuuro...Et ei millään tavalla niinku sääli tai pelkää sitä ja ajattele et se on jotenkin outo asia. Et toivoisin semmosta niinku tasa-arvoa.” (vanhempi)

Tasa-arvoisuutta tuotiin luokkiin erilaisin keinoin. Tärkeänä nähtiin, että kuuroja kohdellaan samalla tavalla kuin muitakin oppilaita. Opettajat kertoivat haastatteluissa erilaisia tapoja, miten oppilaan kuurous ja viittomakielisyys oli otettu huomioon luokan toiminnassa. Esimerkiksi yhdessä luokassa sääntönä oli, että luokan Whatsapp-keskustelussa (mobiilisovellus) ei saa lähettää ääniviestejä, jotta tilanne olisi kaikille tasapuolinen.

Yksi luokanopettaja oli muokannut opetustyyliään, jos luokkaan ei poikkeustilanteissa oltu saatu viittovaa aikuista. Hän oli silloin kirjoittanut kaiken tietokoneen kautta valkokankaalle, käyttämättä lainkaan ääntä. Myös oppilaat olivat kirjoittaneet kysymyksensä ja vastauksensa luokan näkyville. Kuuro oppilas koki tämän mukavaksi, sillä tilanne oli ollut silloin kaikille tasa-arvoinen. Opettaja perusteli työskentelyään sillä, että luokassa oli silloin yksi yhteinen kieli, jota kaikki pystyivät käyttämään. Tässä hän tarkoitti kirjoitettua suomen kieltä.

Tasa-arvoa tuotiin koko koulun tasolle esimerkiksi huomioimalla kuurot turvallisuussuunnitelmassa. Opettaja oli opettanut koko henkilökunnalle viittomat ”vaara” ja ”sisälle”. Hän oli tehnyt niistä myös kuvataulut koulun aulaan. Opettaja totesi elekielen riittävän hyvin, mutta ollakseen tasa-arvoisessa asemassa, kuuroja voidaan huomioida hyvinkin moninaisissa tilanteissa. Kouluissa oli esitelty niin henkilökunnalle kuin vanhemmillekin viittomakieliset opettajat sekä tulkit ja kerrottu heidän rooleistaan.

Yhden opettajan mukaan kuurojen oppilaiden sosiaalisen inklusion toteutumista ei voida tasa-arvoisesti tarkastella, mikäli heillä ei kaikissa tilanteissa ole mahdollisuutta käyttää omaa äidinkieltään, viittomakieltä. Oppilaalla tulisi siis olla ainakin mahdollisuus saada tilanteeseen kielten välinen tulkkaus, vaikka sitä mahdollisuutta ei aina haluaisikaan käyttää.

”Mut mun mielestä se on toiminu hyvin, että kaikki opettajat pitää [lapsen nimi] niin tasavertasena muiden kanssa että hän on yks muista. Et häntä ei millään tavalla korosteta tai tota ajatella sitä asiaa sen enempää. Se on myös hyvä malli noille oppilaille.” (tulkki)

Opettajat ja vanhemmat jotka kokivat, ettei kuuro lapsi ole opetusjärjestelyiden näkökulmasta tasa-arvoisessa asemassa, näkivät sen johtuvan resursseista. Näissä haastatteluissa nousi vahvasti esille opetuksen järjestäjän, eli kunnan tekemät ratkaisut ja päätökset. Yhtenä epäkohtana nousi useamman kuuron lapsen selviytyminen yhden viittovan aikuisen kanssa. Kun luokassa on kaksi kuuroa oppilasta, täytyy molempien olla aina samassa ryhmässä, jos tilanteeseen halutaan tulkkaus. Tämä koski esimerkiksi valinnaisaineiden valintaa. Opettaja kertoi myös käsityötuntien olleen ajoittain haastavia tilanteita. Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilas suunnittelee ja toteuttaa paljon itse, käyttäen niin pehmeitä, kuin kovia materiaaleja. Näitä työstetään eri tiloissa, jolloin kahden kuuron oppilaan oli joko tehtävä samantyylistä työtä samassa tilassa tai toisen oli pärjättävä ilman

tulkkausta. Myös tilanne, jossa toinen oppilaista meni esimerkiksi terveydenhoitajalle, tarvittiin ratkaisu tulkkauksen sijoittamisesta jommallekummalle oppilaalle. Oppilaan ja opettajan kokemus tästä oli, että oppilaat pärjäävät ja tilanteista selvittää käyttämällä kirjoitusta toisen oppilaan kanssa.

”Onhan siitä välillä vähän ongelmaakin että kun tulkkauksen pitäisi olla nyt kahdessa paikkaa samaan aikaan. Et toisaalta se pakottaa et joissakin kohdissa lapsia, tekee joitain valintoja mitä he ei ehkä muuten tekisi... Mut varmaanki mä luulen et jossain kohtaa he oikeesti haluaisi kyllä valita jotain eriä. Jos ois vaiks tulkki, kummallakin oma mukana ni mä luulisin et vois valinnat mennä toiseen.” (opettaja)

”On niitäkin tullut, et sitten vaan suurin piirtein kivi, sakset paperi kumpi lähtee kumpaan suuntaan.” (opettaja)

Yksi vanhemmista toi haastattelussa yleisesti esille sen, miten kuurojen on usein mietittävä enemmän, kun taas kuulevien koulunkäynti on sujuvampaa. Opettaja toivoi, ettei kuurojen tarvitsisi joustaa niin paljon, jolloin olisivat tasa-arvoisemmassa asemassa kuulevien kanssa.

”No eli jos kuulevilla on lapsi, ni hän menee kouluun ja hänelle järjestetään opetus ja kaikki menee hyvin. Et mites meillä sitten? Et meillä tökkii heti. Pitää neuvotella ja mun pitää ottaa yhteyttä kaupungin johonkin tahoon.” (vanhempi)

”Et toisaalta jossain tilanteessa oisi kiva, että heidän ei tarvitsisi joustaa. Että kun ei niitten kuulevienkaan tarvitse missään miettiä ja joustaa.” (opettaja)

Tulkkauksen laadun tärkeys nousi monissa teemoissa esille. Yksi oppilas koki, että jos hän ei ymmärrä tulkkausta, hän joutuu usein viittaamaan ja tarkentamaan asiaa. Oppilas oli kokenut tämän ajoittain noloksi. Yksi tulkeista toi viestissään esille yleisesti tasa-arvoisuuden näkökulman kommunikoinnissa.

”Yleensä myös viittomakielisten oppilaiden viittomisen ymmärtäminen on haasteellista. Kuitenkin jokaisella oppilaalla luokassa pitäisi olla oikeus tulla kuulluksi, kysyä ja kommentoida äidinkielestä riippumatta.” (tulkki)

7.2.3 Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Päällimmäisenä haastatteluista on havaittavissa aikuisten kuvailu lasten pärjäävyydestä. Jokaisesta lapsesta tuotiin esille, että hän on valveutunut kuuro kuulevien yhteisössä ja pärjää hyvin. Haastateltavat arvioivat tutkittavien lasten viittomakielentaidot hyviksi, jolloin lapsi pystyy ajattelemaan, pohtimaan ja asettumaan toisen ihmisen asemaan sekä keskustelemaan mistä tahansa aiheesta. Viittomakielentaito nähtiin siis hyvänä sosiaalisissa tilanteissa pärjäämiseen. Viittomakieli on heidän äidinkielensä, jonka rinnalla kulkee suomen kieli. Lapset ovat siis kaksikielisiä. Kaksi lapsista oli implantoitu, ja heistä toinen kertoi käyttävänsä puhetta kuulevien kavereiden kanssa. Toinen kertoi käyttävänsä puhetta tarvittaessa. Molemmat heistä käytti mielellään viittomakieltä kommunikaatiokielenä.

”Toisaalta ku molemmat oppilaista on niin pärjääviä ja taitavia ni toisaalta sit he osaa ite limittäytyy sinne arkeen jo ihan silleen et ei sillai erityistä huomioita ei tarvitse vaikka eivät kuule.” (opettaja)

Kaikki lapset käyttivät kirjoitettua suomen kieltä kommunikaatiokeinona kuulevien kanssa. Suomen kielen taidot vahvistuivat kaikilla iän myötä, mitä helpotti kirjoitetun kommunikaation käyttöä. Luokissa oli otettu tähän tarkoitukseen vihot, joita pääsääntöisesti käytettiin ryhmätyöskentelyissä. Välitunneilla vihkojen käyttäminen oli jäänyt vähemmälle ja osalla jäänyt kokonaan pois. Myös tabletteja käytettiin esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä. Esille nousikin teknologian tuoma helpotus kuuroille. Yksi vanhemmista koki puhelinviestittelyn nostavan kuurot tasa-arvoiseen asemaan, eivätkä he jää silloin mistään paitsi.

”Nykyään ni heidän onnensa on kännykät...Se on aika isona apuna tässä et sä pääset siihen sosiaaliseen elämään sit sitä kautta. Etkä jää mistään pois tietyllä tavalla.” (vanhempi)

Kuurot kertoivat kommunikoivansa kuulevien kanssa elekielellä, mutta osa kuulevista luokkakavereista oli opetellut myös sormiaakkosia, viittomia ja jotkut viittomakieltä. Kaikkien näiden kuurojen luokissa luokkatovereille oli annettu viittomanimet. Joissain luokissa oli opeteltu yhteisesti viittomia ja kuurot itse opettivat luokkatovereita oppituntien ulkopuolella. Luokkatoverit suhtautuivat viittomien opiskeluun positiivisesti. Yhdessä koulussa järjestettiin viittomakielenkerho, johon osallistui kuurojen luokkatoveri-

takin. Luokkatoverit eivät päällekkäisistä oppitunneista johtuen voineet osallistua kerhoon joka kerta, mikä pienensi ryhmää. Opettajan mukaan kerholla ei ollut erityistä suosiota koulun muiden luokkien oppilaiden osalta.

Kuurot oppilaat kokivat positiivisena, jos luokkatoveri käytti sormiaakkosia tai viittomia. Haastatteluista ilmeni luokkatovereiden viittomisen edistävän kuurojen sosiaalista inklusiota. Opettajat kokivat, että kuulevat tytöt innostuivat viittomien opettelusta helpommin kuin pojat. Osalla haastateltavista oli kokemuksia ja näkemyksiä siitä, että tytöt lähestyvät kuuroa helpommin kuin pojat. Yksi opettaja koki, etteivät pojat viitsi kohdata kuuroa, sillä kommunikointi on liian vaivalloista. Tässä luokassa ei ollut tulkkia käytössä, mutta kuuro kertoi, ettei haluaisikaan tulkkia välitunnille. Opettajat kokivat, että pojat saattaisivat kohdata kuuron helpommin, jos tulkkaus olisi aina käytössä. Opettajan toimissa tulkkina nähtiin, että oppilaat eivät välttämättä kommunikoi vapaasti, opettajan auktoriteettiaseman vuoksi. Kahden tulkin luokissa toinen oli aina mukana ruokailuissa kääntämässä ruokapöytäkeskusteluja. Huomioitavaa oli myös se, että lasten välituntiaktiviteettien nähtiin muuttuvan iän myötä enemmän keskustelevimerkiksi ja vuorovaikutusta vaativimmiksi. (ks. 7.2.1)

”Että jos oikeasti pojat eivät lämpene koko kielelle niin kyllä se aika mahdoton tilanne olisi lähteä, niin kun jos ajattelee lapsen yksin, lähtee houkuttelemaan yksinään niitä kavereita väkisin siihen kommunikaatioon.” (opettaja)

”Et pojil se menee siihen semmoseen elekieleen ja tota ilmehtimiseen ja tökkimiseen. Toki onhan sekin sit kommunikaatio ja yhteydenottamista toiseen.” (opettaja)

”Kyllä oppilaat tietää kuinka kommunikoivat, käyttävät selkeää puhetta ja viittovat jos oppilas jää ilman tulkkia.” (opettaja)

Luokanopettaja toi esille, että kesän jälkeen alkusyksystä tulkkia oli tarvittu enemmän välitunnilla, mutta sen tarve oli vähentynyt kouluvuoden edetessä. Osa opettajista ja vanhemmista koki, että mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän hän saattaa tarvita tulkkauksen tueksi välitunneilla, erityisesti syksyn alussa. Vanhemmat oppilaat olivat enemmän sitä mieltä, että eivät tarvitse tulkkia välitunneilla. Yksi oppilaista korosti, että ei tarvitse lainkaan tulkkia mukaan välitunnilla. Ensin tulkki oli ollut muutaman välitunnin mukana, mutta kuuro oppilas oli todennut pian, ettei tarvitse välituntisin tulkkausta. Tulkki toi esille saman kokemuksen ja kertoi olevansa käytettävissä, jos oppilas tarvitsisi tulkkia

välituntitilanteissa. Vanhempien haastatteluista nousi esille, että lasten on opittava toimimaan myös ilman tulkin läsnäoloa. Oppilaat, jotka opiskelivat pääsääntöisesti ilman tulkia, totesivat saman, kuin muut oppilaat. Hekään eivät halunneet viittovaa opettajaa tai satunnaisesti luokassa olevaa tulkkia välitunneille. Tulkki koki, että luokkatoverit pyytävät enemmän tulkkia vapaisiin tilanteisiin kuin itse kuuro oppilas.

”Se tulee enemmänkin sit niitten kavereiden puolelta. Mä yritän olla aina hollilla ja toisinaan [oppilaan nimi] sit kääntää katseensa muhun et tuu tulkkaamaan. Mut et enemmän noi kaverit sit tekee sitä et voitko tulla, jotenkin niin päin ehkä.” (tulkki)

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja haastateltavien vastaukset osoittivat, että viittomakieli on kuuroille tärkeä asia. Se on heidän äidinkielensä ja tunnekielensä. Tulkki oli huolissaan siitä, ettei yläkoulussa ollut enää viittomakielen opetusta. Hän koki sen tärkeäksi kielenkehityksen kannalta. Myös alakoulun opettaja koki, ettei ole oikea henkilö opettamaan viittomakielellä enää yläkoulussa, sillä hän ei ole viittomakielen natiivikäyttäjää, eikä siten pysty kehittämään lasten kielitaitoa. Samoin suomen kielen taito nähtiin tärkeänä. Haastatteluista nousi esille, että siinä kuurot tarvitsevat tukea ja paljon harjoitusta. Esimerkiksi sanojen taivutukset ovat haastavia kuuroille, sillä niiden osaaminen on muistin varassa. Kun suomen kielen taito näillä lapsilla kehittyi, kirjoittaminen tuli uutena tapana kommunikoida kuulevien kanssa. Suomen kieltä tarvitaan myös opiskelussa ja siksi osa oppilaista koki jotkut reaaliaineet haastaviksi.

Tutkimukseen osallistunut tulkki nosti esille, että kuuroilla on oikeus käyttää äidinkieltään ja ilmaista ajatuksiaan. Kuuro oppilas kertoi, ettei hän aina ymmärrä heikkoa tulkkausta ja tulkit eivät ymmärrä hänen viittomistaan. Äidin mukaan lapsensa kielessä on vahvasti viittomakielen rakenne. Jotkut kuuroista viittovat enemmän suomen kielen mukaisesti ja silloin tulkkaus on usein helpompaa. Viittova, kuuleva opettaja mainitsi, että kuurot oppilaat selkeyttävät viittomistaan hieman, jotta opettaja varmasti ymmärtää. Kun kuurot viittovat keskenään, on kieli opettajan mukaan vapautuneempaa ja viittomakielisempää.

”...piti koko ajan sitte viitata ja kysyä ku mä en ymmärtäny et mitä tarkotettiin et mä en ymmärtäny sitä tulkkia. Et se oli sit vähän semmost noloakin.” (oppilas)

Yksi vanhemmista kertoi siitä, miten viittomakieli korostuu kuuron lapsen ja hänen implantoitujen kavereiden yhteisessä ajanvietossa. Kaverit ottavat implantit kokonaan pois ja vanhemman mukaan lapset nauttivat, kun pääsevät käyttämään puhtaasti vain viittomakieltä. On kuitenkin muistettava, että implantoitujen kielivalinnat ja kielenkäyttö ovat hyvin yksilöllisiä, eikä yleistystä voida tehdä.

”On se. Et kai se on vähän niinku he heittäytyy sillon vapaalle, kun ei tarvii eksittyä suomen kieleen. Kai siinä joku on. Mä voin kuvitella, että se on vähän sama tilanne kun itte on ollu pitkään ulkomailla ja on joutunu möngertään englantia...” (vanhempi)

7.2.4 Sosiaalinen vertaisten hyväksyntä ja ryhmäytyminen

”Sillon ku mä alotin tuolla, kun seiska luokka alkoi, ni mä lyhyesti kerroin myös luokan oppilaille, et kuka mä oon ja mitä mä teen ja miks mä oon täällä. Ja se olin mun mielestä tosi hyvä, että tuli vähän semmonen pieni info myös oppilaille.” (tulkki)

Haastatteluilla pyrittiin selvittämään, ketkä ovat kuurojen lasten vertaisia. Ovatko he kuurot viittomakieliset, vai saman ikäiset kuulevat? Osoittautui, että molemmat ryhmät olivat kuuroille lapsille tärkeitä, eikä selkeää rajaa vertaisista ole tarvetta tehdä. Yksi vanhemmista kuvaili tilanteen niin, että kuulevien ikäisten kanssa pohditaan tavallisia juttuja siinä missä kuulevatkin keskenään. Kuurojen vertaisten kanssa on mahdollisuus keskustella esimerkiksi opetusjärjestelyistä, tulkeista ja muista kuurojen elämässä kohdattuja asioita, joista kuulevilla ei ole kokemusta.

”Tuntuu et se on heille (kuuleville) niin kuin ihan, että ei siinä oo mitään ihmeellistä. Mä luulen, et se vaikuttaa vähän, tai aika paljon, et mitä se opettaja on selittänyt.” (vanhempi)

Kuurot oppilaat kokivat, että luokassa kuuroista ei ajatella mitään erityistä suuntaan tai toiseen. Yksi oppilaista koki, että oli aluksi ollut ehkä hieman suositumpi muita, sillä muut olivat kiinnostuneita viittomien opiskelusta. Oppilaan mukaan suosio oli myöhemmin tasaantunut ja normalisoitunut. Tutkittavien mukaan kuuroutta ei pidetty missään luokassa ihmeellisenä asiana. Yksi opettajista kuitenkin pohti, onko pojilla pelkoa kohdata kuuro oppilas vaikean kommunikoinnin vuoksi. Pääsääntöisesti oppilaiden suosio luokassa nähtiin keskitasoisena, joissain tapauksissa hieman matalampana, luokkatovereiden vähäisen kontaktin ja vuorovaikutuksen vuoksi. Yksi opettajista koki, että kuuro oppilas

hyväksytään luokassa, mutta luokkatoverit eivät välttämättä näe vaivaa kontaktin ottamiseen. Opettajan mielestä vuorovaikutukseen tarvittiin molempien panostusta eikä voida katsoa vain toista osapuolta.

”Mä näkisin sen että toisaalta se on kiinni tästä oppilaasta itsestään osittain, mutta sitten se on kyllä suurin piirtein puoliksi kiinni siitä, että mikä se vastaanottava puoli on tai sen vastapuoli siinä kommunikaatiossa.” (opettaja)

”...kielimuuri ei ole esteenä. Mä en näkis sitä vaan mä näen kuulevien pelon kuuroja kohtaan olevan este. Et ku tuo ei kerran kuule ni mä en uskalla sille mitään kommunikaatioo yrittää. Erityisesti pojilta.” (opettaja)

Jotkut oppilaista olivat kokeneet pientä kiusaamista, mutta eivät pitäneet sitä vakavana. Kiusaamiseen oli puututtu ja sen jälkeen sen oli koettu loppuvan. Aikuisten mukaan riitoja tuli suurimmaksi osaksi väärinymmärryksistä, mutta asioiden läpikäyminen ja selittäminen auttoi. Tutkittavat kokivat, ettei kiusaamiset johtuneet kuuroudesta, vaan oli samanlaista kuin kuulevillakin.

Tutkimuksessa nousi esille muutamia konkreettisia tilanteita, joissa kuulevat oppilaat huomioivat kuuroja oppilaita. Jos koulussa oli tullut kuulutus, muut oppilaat olivat huolehtineet, että joku oli paikalla tulkkauksessa sen kuuroille. Joskus oppilaat olivat myös itse yrittäneet viittoa kuulutuksen. Yhdessä luokassa kuuroille oli mietitty sopiva rooli näytelmässä ja näytelmän yleisössä kuuroille ja tulkeille oli mietitty omat istumapaikat. Jos luokkaan tuli kuulevalle opettajalle sijainen, kuulevat oppilaat ryhtyivät miettimään tälle sopivaa viittomaa. Viittomakielinen erityisopettaja kertoi tämän kuvaavan hyvin sitä, miten luokka huomioi kuuroja ja ovat sisäistäneen kuurojen kulttuuria. Yhdessä luokassa Whatsapp-keskustelussa (mobiilisovellus) ei saanut käyttää ääniviestejä. Joku oppilaista oli kysynyt syytä, mihin muut oppilaat vastasivat itse: ”kun kaikki eivät kuule.” Sääntö hyväksyttiin, eikä opettajan tietoon ollut tullut mitään ongelmia tämän osalta.

”Ja sit oppilaat osaa nyt jo automaattisesti sen et ku on joku ryhmätyö ni joku oppilaista tulee kysymään et mis ne valkotaulut on et he on tottunu kommunikoiimaan tällaisten pyhittävien valkotaulujen kans sit keskenään.” (opettaja)

Kaikista tapauksista yksi aikuinen toi esille, että tulkki olisi välttämätön ryhmäytymisen kannalta. Jos opettaja toimii tulkkina, saattaa se jossakin vaiheessa vaikuttaa rajaavasti

oppilaiden keskusteluun ja keskustelujen aiheisiin. Opettaja pohti, valitsisiko muut oppilaat kuuron useammin parikseen, jos olisi mahdollisuus käyttää tulkkia opettajan sijaan. Tulkki piti aikuisten tasa-arvoista kohtelua oppilaita kohtaan tärkeänä, erityisesti yläkoulussa. Hänen mukaansa oppilaat huomaavat, jos joku saa erityistä kohtelua, mikä saattaa vaikuttaa asennoitumiseen kyseistä oppilasta kohtaan. Jos jonkun kohdalla toimitaan eritavalla, on toiminnan syyt selitettävä oppilaille. Yhdessä tapauksessa koulun aineenopettaja oli hyvin kiinnostunut viittomakielestä ja sen opiskelusta. Ajoittain hän kyseli myös kuuroilta oppilaalta siitä. Luokan muut vanhemmat kokivat, että kuuro oppilas sai enemmän huomiota ja tukea opettajalta, minkä koettiin vaikuttavan negatiivisesti muiden oppilaiden suoriutumiseen tässä oppiaineessa.

7.2.5 Identifioituminen kouluyhteisöön

Tutkimuksen kaikki kuurot lapset kokivat vetovoimaa yleisopetuksen luokkaan. Jokainen opiskeli mielellään omassa luokassaan ja valitsisi sen, vaikka kuvitteellisesti tulisikin mahdollisuus valita toisin. Oppilaat kokivat olevansa osa luokkayhteisöä, eikä kukaan kokenut irrallisuutta tai epävarmuutta koulussa olemisessa. Kaikki opiskelivat mielellään ja osallistuivat opetukseen positiivisesti. Kouluvastaisuutta tai eristäytymistä luokkayhteisöstä ei esiintynyt haastatteluissa. Osa lapsista nosti esille, että erityiskoulu olisi viittomakielisempi ympäristö, mutta siitä huolimatta he halusivat mieluummin opiskella yleisopetuksessa. Kaikilla oli kokemuksia erityiskoulussa opiskelemisesta ja he kokivat sen ajoittain tylsäksi. Opetus erityiskoulussa koettiin hitaaksi ja liian helpoksi. Erityiskoulussa saadussa viittomakielenopetuksessa nähtiin myös hyviä puolia, kun viittomakielen kehittyminen ja muiden kuurojen tapaaminen.

Kuurojen implantoimattomien lasten identiteetti oli vahvasti ja selkeästi viittomakielinen. Kaikki kuvailivat itseään kuuroksi. Yksi implantoimaton pohti musiikin kuuntelun olevan ainoa tilanne, jossa ehkä haluaisi kuulon. Implantoitujen lasten identiteetin muodostumisessa näkyi viittomakielisyyden lisäksi ajatuksia kuulemisen mahdollisuuksista kommunikoinnissa. Toisen implantoidun lapsen identiteetissä oli vahvemmin näkyvillä halu kuulevana olemisesta, vaikkakin hän koki kuurona olemisen mukavana. Vanhempien pohditiessa lastensa identiteettiä, oli havaittavissa vanhempien oma identiteetti. Kuuleva vanhempi pohti kuuron lapsen vahvaa kuuron identiteettiä ja ajatusta, ettei haluaisi kuulla. Vanhempi epäili, että myöhemmin tulisi vaihe, jolloin kuuro lapsi alkaisi pohtia ja haluta

kuulevana olemista. Kuuro vanhempi puolestaan ihmetteli kuuron implantoidun lapsensa halua olla enemmän kuulevien kanssa. Vanhempi koki itse, että viittomakieli on hänen lastensa identiteetti ja tunnekieli. Tämän vuoksi hän näkisi, että kuurojen kanssa oleminen ja viittomakielinen vuorovaikutus olisi luonnollisempaa. Vanhempi epäili, että kaipuu kuurojen kavereiden yhteisöön kasvaisi lapsen vanhetessa.

"Mulla on implantti ni puhuminen ei oo niin varmaa. Mutta jos olisin itse "kuuleva" (tekee lainausmerkit) niin voisin puhua helpommin. Mutta kyllä kuurona on mukavaa. " (implantoitu oppilas)

"Kyllä se on mukavaa (olla kuuro). Kyl mä ehkä halusin kuulla ni vois puhua, mut molemmat on kyl kivoja. Tai osaan mä puhua kyllä, mutta kyl mä tykkää olla kuurona, on kivaa ku voi viittoa." (implantoitu oppilas)

Kuurojen kulttuurin tuominen luokkayhteisöön ei noussut haastatteluissa erityisesti esille. Luokissa oli kerrottu muille esimerkiksi siitä, kuinka on hyvä tapa saada kuuron huomio koskettamalla olkapäälle. Luokassa, jossa toimi viittomakielinen erityisopettaja, kuurojen kulttuuria tuli luokkayhteisöön myös opettajan kautta. Opettaja koki hyvänä, ettei kuuroa oppilasta tarvinnut nostaa erityisesti esille vaan viittomakielisyys tuli myös aikuisen mukana luokkaan. Viittomakielinen opettaja toi automaattisesti kuurojen kulttuuria koko kouluyhteisöön. Hänen työparinsa koki mukavana, että sai työpariltaan tietoa kuurojen kulttuurista ja hyvistä toimintatavoista. Viittova, kuuleva erityisopettaja toisessa koulussa oli jakanut tietoa kuurojen kulttuurista luokassa ja työyhteisössä muun muassa jakamalla viittomakielenpäivänä viitottuja videoita ja sormiaakkoskortteja. Kuurojen lasten vanhemmat ja lapset itse eivät kokeneet, että kuurojen kulttuuria olisi erityisesti tuotu luokkaan eikä he sitä erityisesti kaivanneet. Yksi kuuro vanhempi pohti, ettei kuurojen kulttuuri merkittävästi poikkea kuulevien kulttuurista. Vanhemmat ja oppilaat kuitenkin toivoivat, että koululla olisi ymmärrystä kuuroa kohtaan.

7.3 Haasteet ja kehitysehdotukset viittomakielisten opetuksessa

Teorian ja tutkimustulosten (7.1 ja 7.2) perusteella voidaan todeta, ettei kuurojen opetus ole yksiselitteinen asia, eikä siihen koeta olevan yhtä ainoaa oikeaa mallia. Tässä tulossiosiossa tuon vielä esille tutkittavien yleisiä ajatuksia viittomakielisten opetuksesta, sen haasteista ja kehitysehdotuksista.

Luvussa 7.1 esiteltiin kuurojen oppilaiden erilaiset opetusjärjestelyt luokissa. Jokaiselle oppilaalle oli erilaisten koulupolkujen kautta rakentunut omanlainen oppimisympäristö erilaisine opetusjärjestelyineen. Vanhemmat kokivat, että heillä on ollut iso vastuu siitä, että heidän lastensa oikeudet koulussa toteutuu ja opetusjärjestelyt ovat tarkoituksenmukaiset. Osa vanhemmista toivoi, että heidän ei tarvitsisi olla niin aktiivisia, kuin nyt olivat olleet ja opetuksen järjestäjä tekisi aloitteen opetusjärjestelyiden suhteen ja olisi aktiivisempi. Kaksi vanhemmista kertoi jatkuvasta keskustelun käymisestä ja taistelusta kunnan kanssa. Myös kolmas vanhempi koki, että hän oli aloitteen tekijä, kun oli aika pohtia lapsen opetusjärjestelyitä yläkoulussa.

”Et se olis hienoa et he ottaisivat yhteyttä, et miten se opetus voidaan huomioida ja toteuttaa. Et meidän täytyy olla se aktiivinen osapuoli tämmösissä asioissa ja tuoda niitä näkökulmia siihen.” (vanhempi)

”Mä mun miehen kanssa (ollaan oltu vastuussa), tuntuu et pelkästään. Et se on ollu tosi raskasta. Et joka vuosi on aina ollu semmonen ahdistus et mites nytte, et mikä on lapsen tilanne. Et ei tiedä jatkosta. Et joka vuosi se on ollu semmonen niinku että täytyy olla tuntosarvet pystyssä, että pitääks puuttua vai jatkuuko se että. Tuntuu et sitä tukea esimerkiksi kuulokeskuksesta tai kuntoutusohjaajalta ni, he on sillee vaa et ei voi mitää.” (vanhempi)

”Olis mahtavaa et hän menis kouluun ja koulu hoitais kaiken. Me ei nyt voida siihen tuudittautuu. Että päiväkodista lähtien on aina täytynyt olla mukana siitä taistelemassa oikeuksista.” (vanhempi)

Taistelut opetuksen järjestäjän kanssa kulminoituivat usein rahaan. Vanhemmat kokivat, että kunta yrittää mahdollisimman halpaa ratkaisua, miettimättä aina sen toimivuutta. Tähän nähtiin syynä tietämättömyys esimerkiksi tulkkauksen tärkeydestä. Kuntien päätöksissä oli myös eroja, minkä myös yksi lapsista oli huomannut. Hän tiesi, että kaveri toisessa kunnassa opiskelee erilaisilla opetusjärjestelyillä kuntien eri päätöksistä johtuen. Haastateltavat aikuiset tiedostivat opetusjärjestelyiden olevan hintavia, mutta toivat esille panostamisen tärkeyden. Panostus peruskoulussa veisi varmasti pitkälle myös tulevaisuudessa.

*”Mutta mikä sitten on lapsen oikeus. Pitääkö tyytyä vähempään vai saada tasavartaista opetusta. Kyse ei ole paremmuudesta vaan tasavertaisuudesta.”
(opettaja)*

"No siis kuluja tulee, mut mihin niitä rahoja sit käyttää. On niitä huonompiakin tapoja käyttää. Et sit saadaa kuitenkin (oppilaasta) hyvä veronmaksaja." (tulkki)

"Tässä kohtaa se maksaa, mut maksaako se jossain kohtaan itensä takas. Jossain myöhemmin, kun he on tähän yhteiskuntaan valmiita." (opettaja)

Kysyttäessä kehitysehdotuksia niin oppilailta kuin aikuisiltakin, useimmilla ensimmäinen ajatus oli, että he ovat tyytyväisiä tämänhetkiseen tilanteeseen eikä selkeitä ehdotuksia heti tullut. Kehitysehdotuksia ja huomioita viittomakielisten opetukseen kuitenkin löytyi ja esittelen ne seuraavaksi melko suoraan haastatteluista poimittuina (taulukko 1).

Taulukko 1. Haastateltavien kehitysehdotuksia viittomakielisten opetukseen

- Tietopaketti opettajille, mitä kuurous ja viittomakieli tarkoittaa ja mitä heidän opetuksessa voisi ottaa huomioon.
- Tulkkauksessa on aina parempi, jos on kaksi tulkkiä.
- Jos luokassa on kaksi tai useampi oppilas tarvitaan, kaksi viittovaa aikuista.
- Tulkkien olisi hyvä olla mahdollisimman vakituiset, mikä toisi sujuvuutta.
- Viittomakielen opetusta tulisi järjestää omana oppiaineenaan.
- Kuurojen opetus voitaisi järjestää keskitetysti yleisopetukseen siten, että samassa koulussa olisi muita viittovia, niin kuuroja, huonokuuloisia kuin CODA-lapsiakin.
- Yhdysluokissa saataisiin lähes saman ikäiset kuurot samalle luokalle.
- Kun tiedetään, että kunnassa on kuuro lapsi, voitaisi järjestelyitä aloittaa hyvissä ajoin moniammatillisessa yhteistyössä perheen kanssa.
- Kunta voisi tehdä aloitteen koulun aloittamisen lähestyessä.
- Jos lapsi käy puheterapialla, olisi opettajan hyvä tietää, miten siellä opittua voisi tukea luokkatilanteissa. (moniammatillinen yhteistyö)
- Sujuvaa yhteistyötä opettajien, tulkkien, esimiehen kuin myös kunnan henkilöstön kanssa.

Kieltenopiskeluun koettiin hyvänä ratkaisuna kirjoitustulkkaukset. Tulkin mukaan kielten tunneilla ainoa järkevä ja todellista kielenoppimista edistävä tapa olisi kirjoitus- ja viittomakielentulkkauksen yhdistelmä. Hänen mukaansa kuurot käyttävät vieraita kieliä pääasiassa kirjoitetussa muodossa, joten tämän elementin tulisi olla vahvasti läsnä opetuksessa.

”Lisäksi peruskoulun jälkeisessä opetuksessa kielten opiskelu järjestetään yleensä edellä mainitulla tavalla, joten tätä olisi erittäin hyödyllistä harjoitella alusta pitäen. Kysymys olisi muutamasta tunnista viikossa, eli kustannuksiin verrattuna hyöty olisi hirvittävän suuri.” (tulkki)

Yksi vanhemmista hyvänä, että hänen lapsensa olivat aloittaneet yleisopetuksen varhaisessa vaiheessa ja lapset ovat nyt tottuneet yleisopetuksen kulttuuriin. Kaikki lapset toivatkin esille yleisopetuksen ja erityiskoulun erot. Erityisopetuksessa oli tylsää ja opetus hidasta ja apua saatiin ehkä liikaakin. Yleisopetuksessa piti keskittyä ja opiskelu oli vaativampaa, mutta heidän kokemanaan heille sopivampaa. Äiti, joka oli käynyt erityiskoulua omassa lapsuudessaan, korosti sitä, miten nykyään erityiskoulussa on taitavat opettajat, jotka osaavat hyvin viittoa. Hänen kokemuksensa oli aikanaan heikoista opettajista, mikä näkyi yhdeksännellä luokalla heikkoina tuloksina vaativassa yleisopetuksessa.

Kaikki haastateltavat näkivät kuurojen lasten tulevaisuuden positiivisena. Yksi vanhemmista koki realistiseksi ajatella, että joissain ammateissa kuulo on välttämätön, eikä siksi välttämättä ole mahdollinen kuuroille. Kuitenkin hän ja muut aikuiset näkivät jatko-opintomahdollisuudet positiivisina. Pohdinta tulevasta opinnoista ja ammatinvalinnasta tuntuivat olevan samanlaista kuin kuulevilla. Nuoremmat eivät vielä tarkalleen tiedäneet opinnoista ja haaveammatteja oli monista ammattiryhmistä. Vanhemmat lapset pohtivat opintoja vakavammin ja realistisemmin. Tutkittavien lasten haaveammatteina oli muun muassa NHL-pelaaja, eläinlääkäri, siivooja, rakennusinsinööri, opettaja ja postinjakaja. Lapset itse luottivat selvästi tulevaisuuteen ja näkivät sen täynnä mahdollisuuksia.

7.4 Yhteenveto päätuloksista

Kaikissa tapauksissa niin oppilaat itse, vanhemmat kuin myös opettajat näkivät oikeana ratkaisuna sijoittaa viittomakieliset oppilaat yleisopetuksen luokkaan. Oppilaat kokivat koulunkäynnin mielekkääksi ja osallistuivat opetukseen positiivisesti. Oppilaat kokivat

opiskelun erityiskoulun tai yleisopetuksen pienryhmässä tylsäksi ja liian helpoksi. Pienryhmän positiivisena asiana nähtiin viittomakieliset oppilaat ja opettajat. Sosiaalista inklusiota tarkasteltiin tässä tutkimuksessa eri teemojen kautta. Kuviossa 6 on esiteltyä tiivistetysti sosiaalista inklusiota tukevia ja heikentäviä tekijöitä tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti.



Kuvio 6. Sosiaalisista inklusiota tukevat ja heikentävät tekijät.

Haastatteluista nousi esille opetusjärjestelyiden erilaiset positiiviset ja negatiiviset puolet. Viittomakielen tulkkien ja viittovan opettajan roolit nostettiin esille. Viittomakielen tulkki nähtiin hyvänä ja jopa välttämättömänä sosiaalisen inklusion toteutumiselle. Tulkki on ”kasvoton” kielenkääntäjä, joka ei vaikuta kuuron oppilaan vuorovaikutustilanteisiin. Opiskelua heikentävänä tekijänä haastateltavat kokivat tulkkauksen heikon laadun. Tähän nähtiin syynä opetuksen järjestäjän tiukat resurssit ja halvimman tulkin tilaaminen sekä tulkkien vaihtuvuus. Jos taas opettaja toimii tulkkina, tuo opettaja tilanteeseen oman auktoriteettiasemansa, eikä oppilas välttämättä aina halua kertoa asioitaan opettajan kuullen. Tulkki ei auta oppilasta tehtävissä tai osallistu luokanhallintaan, mutta opettaja puolestaan voi puuttua tilanteisiin ja auttaa tarvittaessa oppilaita. Oppilaat kokivat, että

eivät tarvitse tulkkia välitunneilla. Pienemmät oppilaat olivat tarvinneet tulkkia kouluvuoden alussa sekä ajoittain väärinymmärrystilanteissa. Myös aikuiset toivat esille, että oppilaiden on hyvä oppia toimimaan ilman tulkkia, koulun ulkopuolisia arkitilanteita varten.

Kaikilla tutkimuksen lapsilla oli ystävyys- ja kaverisuhteita varhaislapsuudesta asti. Kaikilla oli myös yksi tai useampi pitkäaikainen kaverisuhde. Kaverit olivat niin kuulevia kuin kuurojakin. Kaikilla ei ollut parasta ystävää koulussa, mutta sitä ei koettu välttämättömyydeksi. Kaverit koulun ulkopuolella nähtiin näissä tapauksissa erityisen tärkeinä. Oppilaat kokivat, että heidät hyväksytään luokassa eikä kuuroutta pidetty ihmeellisenä asiana. Tämän tutkimuksen mukaan sosiaalista inklusiota näytti tukevan luokkatovereidен positiivinen suhtautuminen viittomien ja viittomakielen opiskeluun. Esille nousi tyttöjen suurempi kiinnostus viittomien opiskeluun, mikä tuki tyttöoppilaiden ryhmäytymistä. Poikien osalta nähtiin haasteellisempaa poikien vähäisempi kiinnostus viittomien opiskeluun. Toisaalta poikien leikkien nähtiin olevan enemmän aktiivisia ja vähemmän kielellistä kommunikaatiota vaativaa. Tämä taas nähtiin niin, että kuurojen poikien oli helpompi osallistua välituntipeleihin. Murrosiän nähtiin muuttavan välitunteja passiivisemmiksi, jolloin keskustelun rooli nousi. Tämä nähtiin mahdollisesti syynä poikien väliseen vähäiseen kommunikointiin ja kontaktiin.

Kuurojen oppilaiden ryhmäytymistä ei erityisesti tuettu luokassa. Oppilaat kokivat, että heitä kohdellaan tasa-arvoisesti ja he myös toivoivat opettajien suhtautuvan heihin samalla tavalla kuin keneen tahansa oppilaaseen. Myös vanhemmat toivoivat samaa. Tasa-arvotomuutta koettiin enemmän opetusjärjestelyissä kuin kuurojen oppilaiden kohtaamisessa. Aikuiset nostivat esille haasteen luokassa, jossa on useampi kuin yksi kuuro oppilas ja vain yksi viittova aikuinen. Silloin kuurot oppilaat eivät voi vapaasti jakautua eri tilanteisiin. Tilanteita, joissa tarvittaisiin kahta viittovaa aikuista, olivat esimerkiksi ryhmätyöskentelyt, valinnaisaineet, käsityöt ja mahdolliset terveystarkastukset tai muut erityistilanteet.

Kaikki haastateltavat lapset kuvailivat itseään viittomakielisiksi ja kokivat kuurouden positiivisesti. Kaikki kommunikoivat pääsääntöisesti viittomakielellä ja kokivat sen äidinkielekseen. Kuurojen oppilaiden viittomakielentaidot nähtiin hyvinä. Implantoidut ker-

toivat käyttävänsä myös puhuttua suomen kieltä ja toinen heistä koki olevansa huonokuuloinen, sillä hän pystyi kuulemaan ja puhumaan. Implantoitujen identiteetti ei ollut yhtä selkeä kuin kuurojen lasten. Kaikkien oppilaiden kohdalla nousi esille suomen kielen haasteet, joihin tarvittiin tukea erityisesti alkuopetuksen luokilla. Kaikki oppilaat kokivat oman koulun hyväksi opiskelupaikaksi, eikä kukaan heistä kuvitteellisesti ajateltuna halunnut vaihtaa koulua tai ryhmää. Identifioituminen kouluyhteisöön näyttäytyi positiivisena kaikkien haastateltavien vastauksissa. Lähikoulun etuna nähtiin luokkatovereiden sijainti kodin lähellä, mikä mahdollistaa lasten tapaamiset vapaa-ajalla. Haastatteluista nousi kuitenkin esille viittomakielisen ympäristön ja vertaisten tärkeys. Kaikki haastateltavat kokivat, että olisi hyvä, jos koulussa tai luokassa olisi useampi viittomakielinen. Nousi esille ajatus viittomakielisten keskittämisestä yhteen kouluun, pitämällä kuitenkin kiinni yleisopetuksen luokkamuodosta.

8 POHDINTA

Viittomakieliset opiskelevat yhä enenevässä määrin yleisopetuksessa (ks. Sume 2016, kuvio 4) ja Kärkkäisen (2016, 188) mukaan perusopetuksen haasteena on kuurojen opetus, joilla ovat kaventuneet mahdollisuudet opiskella yhdessä saman ikäisten ja saman kielisten kanssa yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Kuka tahansa opettaja saattaa saada luokkaansa viittomakielisen oppilaan. Tässä tutkimuksessa lähdettiin tarkastelemaan kuurojen oppilaiden opiskelua yleisopetuksessa erityisesti sosiaalisen inklusion näkökulmasta. Jotta tätä pystyttiin tutkimaan, selvitettiin ensin kuurojen oppilaiden koulupolkuja ja erilaisia ratkaisuja opetusjärjestelyissä. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä avattiin ensin viittomakielisyyttä ja sen erityispiirteitä, sekä kuurojen opetuksen historiaa, jotta lukijalla on paremmat mahdollisuudet ymmärtää viittomakielisyyttä sekä viittomakielisten opetuksen historian kaarta ja kokonaisuutta.

8.1 Viittomakielisten koulupolut ovat yksilöllisiä

Takalan ja Sumen (2015) tekemän *Kuuleeko koulu* -tutkimushankkeen mukaan yhä useampi perhe valitsee kuulovammaiselle lapselleen yleisopetuksen luokan kodin läheltä ja näin erityiskoulujen ja pienryhmien kuulovammaiset oppilaat vähenevät. Tämän tutkimuksen kuurot oppilaat opiskelivat tutkimuksen aikana vuonna 2017 yleisopetuksen luokassa, mutta kaikilla oli kokemuksia erityiskoulun tai yleisopetuksen pienryhmässä opiskelusta. Yleisopetuksen kuurojen oppilaiden viittomakielen opetus oli usein järjestetty keskitetysti lähialueiden viittomakielisille yhdessä koulussa.

Näiden viiden kuuron oppilaan opetus oli suunniteltu ja järjestetty yksilöllisesti. Jokainen perhe oli tehnyt omat valintansa. Yksi selkeä tutkimustulos oli, että kaikki viisi kokivat opiskelun erityiskoulun pienryhmässä tylsäksi ja hitaaksi, eivätkä he kokeneet oppivansa riittävästi. Tarvitaan kuitenkin enemmän tietoa siitä, millaiset järjestelyt on koettu toimiviksi ja mitkä heikoiksi. Nyt tieto on hyvin hajanaista ja heikosti saatavilla. Jokainen perhe joutuu tekemään taustatyön itse, ottamalla selvää ja keskustelemalla opetuksen järjestäjän kanssa. Tarvitaan taho, joka tuo uusinta tietoa kuurojen lasten vanhemmille sekä opetuksen järjestäjille ja kouluille. Kuurojen määrä on vähentynyt vuosi vuodelta (ks. Sume 2016), mikä on selvä haaste. Kuurojen sijaintia Suomen kouluissa ei ole saatavilla

ja pienen yhteisön vuoksi yksittäisiä asioita on vaikea nostaa esille ilman, että anonyymiys kärsii. Vaikeatkin haasteet olisi syytä nostaa esille, jotta kuurojen opetusta voitaisiin kehittää. Yksittäisten tapausten tutkimisen sijaan tarvitaan laajempaa tutkimusta Suomen kuuroista ja heidän kokemuksistaan perusopetuksessa.

Kuurojen opetus on aina herättänyt keskustelua esimerkiksi oikeasta kommunikaatiotavasta (ks. Takala & Sume 2016,250) eikä viittomakielen asema ole aina ollut selkeä. Uusi viittomakielilaki (359/2015) sekä viittomakielen maininta perusopetuslaissa (1998/628 § 10) voidaan nähdä viittomakielen sekä viittomakielisten asemaa parantavina tekijöinä. Tässä perusopetuslain 10§:ssä käytetään sanaa *tarvittaessa*: Kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä. (Perusopetuslaki (1998/628)) Tämä jättää opetuksen järjestäjälle mahdollisuuden arvioida viittomakielisen opetuksen tarpeellisuuden ja sen toteutustavan. Oppilaalla on oikeus saada tulkkitsemispalveluja, mikäli opetus annetaan puhutulla kielellä. (Perusopetuslaki (477/2003)) Ei ole kuitenkaan erikseen säädetty sitä, miten kunnan tulisi järjestää tulkkaus eikä sen laatua tai toteutumista tarkkailla. Kunta voi valita tulkin kustannusten mukaan ajattelematta sen laatua ja sitä kautta yhteyttä oppilaan opiskeluun. Vaikka suosituksen on, että tulkkeja on opetustulkkauksessa aina kaksi (Tulkit.net 2018) on kunta tämän tutkimuksen mukaan pääsääntöisesti tilannut luokkaan vain yhden tulkin.

Tutkimuksessa nousi esille tulkkauksen huono laatu, minkä oppilaat kokivat negatiivisena. Yhtenä käännekohtana voidaan pitää tulkkauksen siirtyminen KELA:lta koulun vastuulle. Haastateltavat kertoivat kunnan kilpailuttavan tulkkipalvelut, jolloin käytetään halvinta tulkkauspalvelua. Haastateltavat kokivat halvimman olevan usein myös heikkoa laatuisinta. Osa kuuroista koki huonon tulkkauksen vaikuttavan suoraan oppilaan opiskeluun. Osa oppilaista koki, etteivät he ymmärrä tulkkia ja tulkki ei ymmärrä heitä. Yksi oppilaista sanoi tämän vaikuttavan suoraan hänen tuntiaktiivisuuteen, eikä hän viitsi viitata, kun ei häntä kuitenkaan ymmärrettäisi. Myös tilanne, jossa kaksi tai useampi kuuro joutuu valitsemaan saman valinnaisaineen tulkkauksen vuoksi, asettaa kuurot eriarvoiseen asemaan. Myös opettajan toimiminen tulkkina nähtiin osittain haasteellisena, sillä opettaja toimii auktoriteettina, eikä siten pysty takaamaan oppilaan mahdollisuutta vapaaseen vuorovaikutukseen. Suomen perustuslain (731/1999 6 § 2 mom.) mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan esimerkiksi kielen perusteella.

Tämä kaltaisten opetusjärjestelyiden haasteet asettavat viittomakieliset suoraan epätasa-arvoiseen asemaan.

Kuten Sume (2016, 55) on sanonut, tärkeintä on, että ymmärretään ja tullaan ymmärretyksi. Pääsääntöisesti tutkittavat kokivat näiden kuurojen oppilaiden tilanteen hyvänä ja oppilaat viihtyivät yleisopetuksen koulussa. Tärkeintä on kuulla oppilaita ja jos oppilaat ovat tyytyväisiä, on paljon tehty oikein. On kuitenkin syytä avata ja ylläpitää keskustelua kuurojen opetusjärjestelyistä, jotta kehitystä edelleen tapahtuisi. On myös syytä arvioida, osaavatko oppilaat nähdä oman parhaansa ajatellen tulevaisuuttaan. Yksi haastateltava nosti hyväksi esimerkiksi opetusjärjestelyn, jossa viittomakielinen erityisopettaja toimii luokanopettajan työparina ja samalla viittomakielisen opettajan mukana saadaan luokkaan viittomakielen tulkit. Tässä järjestelyssä nousee keskusteluun järjestelyn hintavuus ja resurssien käyttäminen. Päästään siis arvokeskusteluun, jossa pohditaan, mihin resurssija kannattaa käyttää. Kuten haastateltavatkin sanoivat, oppilaiden tukeminen peruskoulussa antaa heille mahdollisuudet kasvaa hyväksi kansalaiseksi ja samalla estetään esimerkiksi syrjäytymistä.

8.2 Sosiaalisen inklusion toteutumista tarkasteltava eri näkökulmista

Kuten Bossaert ym. (2013, 66–67) ovat tutkimuksessaan koonneet, on sosiaalisen inklusion määritelmä moninainen ja sitä on syytä tarkastella kokonaisuutena. Ei siis voida sanoa vain yhden tekijän olevan ratkaiseva tai estävä tekijä sosiaalisen inklusion toteutumisessa. Yhtensä isona tekijänä voidaan kuitenkin ajatella olevan kielitaito ja sen käyttäminen. Ihmisyhteisöjen toiminta perustuu suurelta osin kielen käyttöön. Opiskelu, työ ja viihde ovat paljon kielen varassa. Samoin sosiaalisten suhteiden luominen ja ylläpitäminen tapahtuvat paljolti kielen avulla. (ks. Malm & Östman 2000, 9–12.)

Sumen (2016) arvion mukaan kuurot eivät pääse samalla tavalla osallisiksi yleisopetuksen luokassa kuin heidän luokkatoverinsa ja kuurot saattavat jäädä ryhmän ulkopuolelle. Sosiaalisen inklusion toteutumisesta ei juurikaan löytynyt aiempia tutkimuksia ja joudutaan turvautumaan vain arvioihin. Sivusen (2007) tekemässä tutkimuksessa yksi kuuro koki tulkin olevan avainasemassa integraation kannalta. Sama kokemus on havaittavissa

tämän tutkimuksen tuloksista niiden oppilaiden osalta, joilla oli käytössä tulkki. Huomioitavaa on kuitenkin se, miten useassa haastattelussa nousi esille tulkkauksen huonon laadun negatiivinen vaikutus oppilaiden koulunkäyntiin ja sosiaalisen inklusion toteutumiseen. Jos oppilaalla ei ole mahdollisuutta käyttää vaivatta omaa äidinkieltään, voidaan sen nähdä olevan rajoite sosiaalisen inklusion toteutumiselle.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin varovasti olla tyytyväisiä sosiaalisen inklusion toteutumisesta. Tutkimuksen tapaukset kokivat yleisopetuksen olleen oikea kouluvalinta ja opiskelu siellä koettiin positiivisena. Vaikka kehityskohteita nostettiin esille, olivat haastateltavien kertomukset pääasiassa positiivisia. Kuuroja kohdeltiin yleisopetuksessa tasa-arvoisesti ja he kokivat ystävyyssuhteet riittäviksi. Epäkohdat nähtiin lähinnä opetusjärjestelyissä. Voidaan nähdä, että näissä tapauksissa sosiaalinen inklusio oli toteutunut hyvin: oppilaiden taustatekijät (mm. kielitaito, vahva identiteetti, varhaiset ja pitkät ystävyyssuhteet, sosiaaliset taidot) sekä koulun tuki arjessa (mm. muiden hyväksyntä, tasa-arvoinen kohtelu) mahdollistivat sosiaalisen inklusion onnistumisen. Nousi kuitenkin esille, että riittämättömän opetusjärjestelyt voivat estää sosiaalisen inklusion toteutumisen. Jos kuurolla ei ole mahdollisuutta käyttää omaa äidinkieltään sosiaalisissa tilanteissa, ei kuuro ole tasa-arvoisessa asemassa muiden kanssa. Silloin sosiaalisen inklusion tutkimisessa tulee ristiriitatilanteita eri osa-alueiden välillä. Kuurolla saattaa olla hyvät sosiaaliset taidot ja hyvät kielitaidot, mutta hän ei pääse näyttämään näitä taitojaan ja hänet saatetaan leimata ujoksi tai kykenemättömäksi ymmärtämään muita ihmisiä.

Viittomakielisten asema on vuosien aikana parantunut ja heidän oikeuksiaan on tuettu erilaisin lakipykälin (liite 5). Opetuksen järjestäjä saattaa kuitenkin tulkita pykälä omalla tavallaan ja pahimmassa tapauksessa se asettaa haasteita kuuron opiskelussa. Sosiaalisen inklusion toteutumisessa on huomioitava erilaisia tekijöitä (tarkemmin luvussa 3.2), joita kunnan päättäjät eivät välttämättä osaa ottaa huomioon. Mikäli opetuksen järjestäjällä ei ole taustatietoa näistä moninaisista tekijöistä, on sen vain tyydyttävä noudattamaan lakia omien tulkintojen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa niin vanhemmat, opettajat kuin lapsetkin toivat esille sen, miten kunnan kanssa on tiukasti keskusteltava opetusjärjestelyistä ja vaadittava niiden toteutumista. Jos esimerkiksi opettaja toimii tulkkina, asettaa se oppilaan eriarvoiseen asemaan muiden oppilaiden kanssa. Muut oppilaat eivät joudu keskustelemaan tovereiden kanssa siten, että opettaja on aina läsnä tai käymään

terveyden hoitajalla keskustelemassa henkilökohtaisista asioista opettajan istuessa vieressä. Riskinä on myös se, etteivät muut oppilaat halua keskustella kuuron oppilaan kanssa, jos joutuvat käyttämään opettajaa kielen kääntämisessä. Tämä korostuu oppilaiden vanhetessa ja keskusteluaiheiden muuttuessa hyvinkin henkilökohtaiselle tasolle.

Viiden oppilaan tutkimuksessa ei voida tehdä yleistyksiä eikä voida tarkkailla sukupuolien eroja. Tässä tutkimuksessa nousi kuitenkin keskusteluun tyttöjen ja poikien erilaisten sosiaaliset käyttäytymiset esimerkiksi luokkatovereiden keskuudessa. Tyttöjen leikit nähtiin enemmän kielitaitoa vaativina, mikä saattaisi näkyä erityisesti pienten oppilaiden kohdalla, jos kuuron oppilaan suomenkielentaito ei ole vielä riittävästi kehittynyt. Poikien leikit nähtiin taas enemmän aktiivisina, jolloin poikaoppilas pääsee helpommin mukaan esimerkiksi välituntipeleihin, riippumatta kielitaidoistaan. Kun oppilaat kasvavat, nähtiin välituntiaktiiviteettien muuttuvan yhtä passiivisemmiksi, minkä nähtiin kääntävän sukupuolten tilanteen päinvastaiseksi. Poikapuolisten kuulevien oppilaiden ei nähty olen yhtä innokkaita viittomakielen opiskelussa kuin tyttöoppilaiden. Tällöin kuuro poikaoppilas saattaa jäädä poikaporukan ulkopuolelle. Voi siis olla riski tuudittautua siihen, että poikapuolisella kuurolla on ensimmäisillä luokilla paljon kavereita, sillä leikkien muuttuessa jutusteluksi, saattaa oppilas tipahtaa porukasta, ellei kommunikointia oppilaiden välillä ole aiemmin tuettu riittävästi. Kuten aiemmassakin tutkimuksessa (Sivunen 2007) myös tässä tutkimuksessa kuurot kokivat hyvänä sen, jos luokkatoverit osaavat viittomia tai viittomakieltä.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen haasteena oli tutkittavien kuuluminen kielivähemmistöön ja siten pienempään yhteisöön. Anonyymiyden suojaamista ja yksityisyyden kunnioittamista pyrittiin takaamaan erilaisin keinoin. Haastateltaville kerrottiin avoimesti, ettei viittomakielisten pienen yhteisön vuoksi voida täysin taata, ettei raportoinnin mistään osasta voi päätellä haastateltavien henkilöllisyyttä. Tämä on saattanut osittain vaikuttaa haastateltavien vastauksiin rajoittavasti. Heille kerrottiin haastattelun alussa mahdollisuudesta jälkepäin poistaa tai tarkentaa vastauksiaan. Myös mahdollisuus tutkimuksen julkaisemattomuudesta esitettiin kaikille. Tällä pyrittiin antamaan haastateltaville mahdollisuus osallistua

haastatteluihin vapautuneemmin. On myös huomioitava, että tutkija voi leimata tutkijansa ihmisryhmän, vaikka hän olisi huolehtinut aineiston anonymisoinnista tai hän voi kohdistaa tutkittaviin näitä vahingoittavaa julkista huomiota.

Haastattelut sujuivat haastattelijan arvion mukaan hyvin, eikä haastattelutilanteissa esiintynyt haastattelun etenemistä estäviä tilanteita. Huomioitavaa on, ettei kaikissa viittomakielellä käydyissä haastatteluissa ollut mukana viittomakielen tulkkia, vaan haastattelija käytti itse viittomakieltä. Vaikka haastattelut sujuivat hyvin, on haastattelija kielitaito saattanut vaikuttaa haastattelijan vastausten muotoiluun. Koska haastattelija ei ole viittomakielen natiivi käyttäjä, on kuuro saattanut pyrkiä selkeyttämään vastauksiaan, varmistaakseen ymmärretyksi tulemisen. Haastattelut tehtiin pääasiassa siten, ettei ulkopuoliset päässeet kuulemaan vastauksia. Osa haastateltavista valitsi haastattelupaikaksi kahvilan, jossa ulkopuoliset saattoivat kuulla osan haastattelusta. Voidaan kuitenkin olettaa, että yläkouluikäinen ja aikuinen haastateltava osasivat itse arvioida sopivan haastattelupaikan.

Tutkimuksessa pyrittiin välttämään virheiden syntymistä. Tutkimusaineiston ja -tulosten luotettavuutta ja pätevyyttä pyrittiin lisäämään niin haastatteluvaiheessa, aineiston analyysissä kuin tulosten raportoinnissa. Teemahaastattelussa eri teemoja lähestyttiin erilaisin kysymyksin useammissa kohdissa haastattelua. Haastattelussa on kuitenkin aina se riski, että haastateltava ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin haastattelija on sen tarkoittanut. Osa haastateltavista oli peruskouluikäisiä, mikä on huomioitava haastattelutilanteissa. Haastattelija varmisti ajoittain, että lapsi on ymmärtänyt kysymyksen oikein ja myös lapsen vastauksiin pyydettiin tarkennuksia, virheellisten tulkintojen välttämiseksi. (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 328.)

Tämän tutkimuksen tulokset lähetettiin haastateltaville esiluettaviksi ennen julkaisua. Lupa tulosten lähettämiseen kysyttiin kaikilta haastateltavilta. Tällä pyrittiin varmistamaan, ettei tulosten raportoinnissa ole väärinymmärryksiä tai yksityisyyttä loukkaavia vastauksia. Yhteistyö tutkittavien ja tutkijan välillä osoittautui hyvin tärkeäksi tässä tutkimusprosessissa. Haastateltavien määrä (n=13) antoi mahdollisuuden olla henkilökohdaisesti yhteydessä jokaiseen, jolloin haastattelutilanne ei ollut ensimmäinen kontakti haastateltaviin.

Tutkimuksen vahvuutena oli se, että viiden kuuron viittomakielisen oppilaan opiskelua ja sosiaalisen inklusion toteutumisen tarkasteltiin eri näkökulmista. Ei tyydytty vain yhden henkilön näkökulmaan vaan koottiin oppilaan, hänen vanhempansa, hänen opettajansa ja tulkin näkökulmat yhteen, jolloin voitiin tarkastella tapausta kokonaisuutena. Samankaltaiset huomiot eri osapuolilta vahvistivat tulosten todenmukaisuutta.

Tutkijatriangulaatio ei toteutunut tässä tutkimuksessa, mikä on huomioitava erityisesti tulosten analysoinnissa. Yhden tutkijan tutkimuksessa on vain yksi tulkinta, eikä se keskustele muiden tulkintojen kanssa. Luotettavuutta lisäisi toisen tutkijan näkökulma, jolloin vähennettäisiin yhden tutkijan taustan ja henkilökohtaisen asennoitumisen vaikutusta lopputulokseen. Yhden tutkijan tutkimuksessa hyvän tieteellisen käytännön noudattamisen arviointi jää paljolti hänen oman arvion varaan. Tässä tutkimuksessa tutkija on pyrkinyt yhteistyöllä niin tutkittaviin kuin tutkimuksen ohjaajan kanssa tehdyn yhteistyön kautta varmistamaan hyvien normien noudattamista. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 23–27, 233.)

8.4 Laadullisen tutkimuksen eettisyys

Laadullista tapaustutkimusta tehdessä on pohdittava eettisyyttä monesta näkökulmasta. Ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen on yksi tärkeimpiä tutkimuseettisiä normeja (Kuula 2006, 124.) Aiheen valinnassa ja tutkimusjoukkoa valitessa tulee pohtia tutkimuksen sensitiivisyyttä. Mikäli aihe on hyvin henkilökohtainen, tutkitaan marginaaliryhmää tai aihe käsittelee poikkeavuutta ja siihen liittyvää sosiaalista kontrollia, voi aihe osoittautua hyvin sensitiiviseksi ja araksi aiheeksi. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvaara 2017, 288–289.) Tässä tutkimuksessa haasteena oli viittomakielisten pieni yhteisö, jolloin tunnistettavuus yhteisön sisällä on huomattavasti helpompaa. Tämä pyrittiin tuomaan selvästi esille kaikille haastateltaville.

Tutkimuksessa tutkittiin peruskouluikäisten opiskelua ja kokemuksia sosiaalisen inklusion toteutumista. Tässä nousee esille kaksi haastetta eettisyyden näkökulmasta: lasten tutkiminen ja henkilökohtaisten sosiaalisten kokemusten tutkiminen. Esimerkiksi kiusaaminen on hyvin henkilökohtainen kokemus. Haastateltaville painotettiin, että tutkimuksen on tarkoitus tuoda esille asioita, jotta viittomakielisten opiskelua ja sosiaalista

inkluusiota voitaisiin kehittää, eikä tutkimuksesta ole tarkoitus koitua harmia kenellekään. Lasten haastatteluissa haastattelija pyrki ennen haastattelua keskustelemaan lasten kanssa esimerkiksi lapsen harrastuksista. Tällä pyrittiin tekemään haastattelutilanteesta lapselle mukava ja vähentämään jännitystä. (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 312.) Haastattelujen jälkeen haastattelija painotti lapsen vastausten tärkeyttä ja osoitti kiitollisuutta vaivannäköä kohtaan. Haastattelija kysyi lapsen tuntemuksia haastattelusta, jolla hän varmisti, ettei lapselle ole jäänyt tilanteesta ikäviä tuntemuksia. (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 327.)

Tutkimuksen peruseriaatteisiin kuuluu, että osallistuminen on vapaaehtoista (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 288–289.) ja tässä tutkimuksessa vapaaehtoisuutta korostettiin haastattelun alussa. Haastateltaville mainittiin mahdollisuudesta keskeyttää haastattelu tai jättää vastaamatta kysymyksiin. Haastateltaville kerrottiin myös mahdollisuudesta ottaa tutkijaan yhteyttä haastattelun jälkeen, mikäli he kokevat tarpeen poistaa jokin vastaus tai he haluavat tarkentaa vastauksiaan. (ks. Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 414.) Haastatteluiden alussa tuotiin esille myös mahdollisuus siitä, ettei tutkimustuloksia julkaista lainkaan. Haastattelija kertoi ottavansa heihin yhteyttä ennen tulosten julkaisua varmistaakseen, että tulosten kirjoitusasu on tutkittavien arvion mukaan hyväksyttävä. Näin pyrittiin olla loukkaamatta tutkittavien henkilökohtaisia kertomuksia ja anonyymiyttä.

8.5 Jatkotutkimusehdotukset

Sosiaalisen inklusion osa-alueista jäi nyt lähes kokonaan tutkimatta vertaisten hyväksyntä ja viittomakielisen oppilaan suosio ryhmässä. Näistä osa-alueista saatiin vain kuuron oppilaan, hänen vanhempien ja opettajien sekä tulkin kokemukset. Tarvittaisiin tutkimusta luokkatovereiden ajatuksista ja suhtautumisesta kuuroa kohtaan. Silloin saataisiin tietoa mahdollisista positiivisista ja negatiivisista ajatuksista, jolloin positiivisia kokemuksia ja niihin seuranneita toimia voitaisi hyödyntää muiden kuurojen oppilaiden kohdalla. Samoin mahdollisiin negatiivisiin tuntemuksiin, kuten pelkoon tai epätietoisuuteen voitaisiin tarttua tiukemmin ja relevantisti. Haasteena tällaisessa tutkimusasettelussa on yksilön (kuuron oppilaan) yksityisyyden suojaaminen ja loukkaamattomuus. Vaikka aihe on hankala, ei sitä saisi jättää kokonaan tutkimatta. Jotta kuuroihin suhtauduttaisiin tasa-arvoisesti, tarvitaan tietoa siitä, miten heihin suhtaudutaan nyt ja miksi.

Tässä tutkimuksessa nousi esille opetuksen järjestäjän rooli ja tutkittavat kokivat kunnalla olevan liian vähän tietoa kuuroista, viittomakielestä ja siitä, mikä heille olisi parasta opetusjärjestelyissä. Ei voida olettaa, että kunnan päättäjät tuntevat viittomakielisten tarpeet hyvin, jolloin tarvitaan taho, joka pitää huolen kuurojen oppilaiden oikeuksista. Tarvittaisiin tutkimusta siitä, kuka pitää huolen kuurojen oikeuksista ja miten hyvin tämä työ tehdään ja tuottaako se toivottua tulosta. Vanhemmat usein asiantuntijoita lapsensa tarpeista, mutta ei voida vaatia vanhempia taistelemaan yksin oikeuksien toteutumisesta vaan tarvitaan taustalle tuki, jolla on tietoa ja taitoa vaatia oikeuksien toteutumista. Samalla tarvittaisiin tarkempaa tietoa siitä, missä kuuroja opiskelee, jotta heidän kokemuksiaan päästäisiin tarkastelemaan. Tähän tutkimukseen osallistuneet perheet eivät juuri-kaan tienneet muista saman ikäisistä kuuroista ja heidän opetusjärjestelyistä ja kokemuksista. Kun tietoa olisi enemmän ja olisi taho, jolla olisi selkeät suositukset ja esimerkit erilaisista opetusjärjestelyistä ei jokaisen perheen kohdalla tarvitsisi tehdä erikseen tätä työtä.

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin ainoastaan kuuroa oppilasta opettavien kokemuksiin. Kouluyhteisössä monet opettajat ja muu henkilökunta seuraa sivusta tai osittain osallistuu kuurojen opetukseen. Näiden henkilöiden kokemuksia tutkittaessa saataisiin tietoa opetushenkilökunnan suhtautumisesta kuuroon oppilaaseen, kun heillä on osittain tietoa viittomakielisyydestä. Tämän joukon rinnalla voitaisi tutkia opetushenkilöstöä, joilla ei ole kokemuksia kuuroista oppilaista. Opettajien tietoihin ja taitoihin sekä suhtautumiseen vaikutetaan ainakin opettajankoulutuksessa. Tutkimus opettajaopiskelijoiden ennakkoluuloista kuurojen oppilaiden opettamisesta saataisi tietoa niin positiivisista kuin negatiivisistakin ennakkoluuloista. Tässäkin voitaisi hyödyntää saatua tutkimuksesta saatua tietoa koulutuksen kehittämiseen ja sitä kautta suhtautumiseen kuuroihin ja heidän opettamiseen.

Haastatteluissa nousi usein esille tulkkauksen heikko laatu. Nyt tieto on vain kuurojen kokemuksen varassa, joten sitä olisi myös syytä tutkia tarkemmin. Myös kaupungin käyttämää kilpailuttamista tulkkien valinnassa ja sen seurauksia kuurojen opiskelussa olisi syytä tutkia tarkemmin. Se, miksi tulkkauksen laatu on mahdollisesti heikentynyt, tulisi selvittää, jotta siihen voitaisiin tehdä muutos.

LÄHTEET

- Ajosenpää, Topp & Vihtari. 2017. Mitä tapahtuu, kun opetusryhmään tulee kuuro opiskelija ja viittomakielen tulkkeja?. Helsinki. <http://blogs.helsinki.fi/heedproject/2017/05/15/mita-tapahtuu-kun-opetusryhmaan-tulee-kuuro-opiskelija-ja-viittomakielen-tulkkeja/> Viitattu 22.2.2018
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY
- Asp, E. 1994. Johdatus sosiologiaan. Helsinki: Otava. 59–62.
- Batten, G., Oakes, P.M. & Alexander, T. 2013. Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Education*, 12. 285–302.
- Bossaert, G. Colpin, H. Pijl, S.J. & Petry, K. 2013 Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 60–79.
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/13603116.2011.580464?needAccess=true> viitattu 25.10.2017
- Cawhton, S.M. & Caemmerer, J. M. 2014 Parent's perspectives on transition and post-secondary outcomes for their children who are d/deaf or hard of hearing. Gallaudet university press: *American Annals of the Deaf*, 159 (1). 7–21.
- CRPD 2006: Convention on the Rights of the person with disabilities 2006.
Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista.
http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf viitattu 24.11.2017
- Dammeyer, J. 2010 Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (1), 50–58.

Gahgan, J. 1977. Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Espoo: Amer-yhtymä Oy. 21–24.

Gresham, F. 1986. Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Teoksessa P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (toim.). Children's social behaviour: Development, assessment and modification. New York: Academic Press. 143–179.

Grey, C. Hosie, J. Russel, P. Scott, C. & Hunter, N. 2007. Attribution of emotions to story characters by severely and profoundly deaf children. Scotland, U.K.: Journal of Developmental and Physical Disabilities 19 (2). 145–159.

Hirsjärvi, Remes, P. & Sajavaara P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holmström, I. 2013. Learning by hearing? Technological framings for participation. Örebro University Studies in Education 42. Väitöskirja.

Hyvärinen, M. Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, M. 2015. Inclusive Education – Sustainable Approach? Teoksessa G. Glerck. & P. Paul. (toim.) Sign Languages, Equal Opportunities, and Sustainable Development. Gent: Academia Press. 105–117.

Jokinen, M. 2000. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura. 79–101.

Jokinen, M. Kauppinen, L. & Selin-Grönlund, P. 2016. Viittomakielen ja viittomakielisten huomioiminen opetuksessa. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 237–249.

KELA 2018: Vammaisten tulkkauspalvelu. <http://www.kela.fi/vammaisten-tulkkauspalvelu> viitattu 22.2.2018

Kiili, J. & Pollari, K. (toim.) 2012. ”Hei kato mua!” Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Jyväskylä. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. Etiikkaa ihmistieteelle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kuurojen liitto 2017: <http://www.kuurojenliitto.fi/> viitattu 4.10.2017

Kärkkäinen, P. 2016a. Kuuron ja huonokuuloisen lapsen koulupolku. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura. 124–137.

Kärkkäinen, P. 2016b. Toimivia järjestelyitä oppiaineittain. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura. 171–188.

Lasanen, M. 2017. ”Ei tarvii pelätä, et ois erilainen.” Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisten kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Lappi, P. 2000. Viittomakielen lainsäädännöllinen asema. Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura. 71–77.

Lukkarinen, E. & Peltola, U. 2016. Opetuksen säätelyn puitteet. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura. 81 – 96.

Malm, A. & Östman, J-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa Malm, A. (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn Lectura. 9–32.

Murto, P., Naukkarinen, A., & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Teoksessa Murto, P. Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 98–100.

Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus

Ojala, P. 2000. Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaakko-Huuhka. Kuulon ja kielen kuntoutus. vuorovaikutuksesta kommunikoitiin. Tampere: Palmenia-kustannus.

Opetushallitus. 2016. Viittomakielinen oppilaat perusopetuksessa. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat. 2016:2 http://www.oph.fi/download/176947_viittomakieliset_oppilaat_perusopetuksessa.pdf viitattu 19.10.2017

Perusopetuslaki (477/2003) Annettu Helsingissä 13.6.2003

Perusopetuslaki (628/1998) Annettu Helsingissä 21.8.1998

Suomen perustuslaki (731/1999) Annettu Helsingissä 11.6.1999

POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Salmi, E. & Laako, M. 2005. Maahan lämpimään – Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojenliitto ry. 41.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa – Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schick, B. 2006. Acquiring a visually motivated language. Teoksessa B. Schick, M. Marschark & P.E. Pencer (toim.) Advances in the Sing Language development of deaf children. Oxford: Oxford University Press, 102–134.

Seitsonen, H. Kurski, A. & Takala, M. 2016. Kuulokojeet kuntoutuksen tukena. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura. 74–75.

Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta. Raportit ja selvitykset 2014: 11. Opetushallitus ja Kuurojen Liitto.

Sivunen, N. 2013. Huonokuuloisten, kuuron ja SI-käyttäjän kokemuksia yleisopetuksesta ja identiteettiprosessista. Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteet, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42003> viitattu 19.10.2017.

Sivunen, U. 2007. Kerromme kuulevien koulusta: Viittomakielisenä oppilaana yleisopetuksessa. Teoksessa *Tutkiva opettaja* 4/2007. Jyväskylä.

Sorri, M. 2000. Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Palmenia-kustannus, 78–100.

Sume, H. 2016. Kuuron ja huonokuuloisen lapsen sosiaaliset taidot. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura. 202–208.

Sume, H. 2016. Perheessä on kuuro tai huonokuuloinen lapsi. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura, 97–102.

Stolt, S. 2000. Kuuron lapsen kaksikielisyyden tukeminen. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpijaakko-Huuhka. *Kuulon ja kielen kuntoutus. vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Palmenia-kustannus.

Takala, M. 1995. ” They say I’m stupid, but I just don’t HEAR”: Hearing-impaired adults’ view of Finnish society. Helsinki: University of Helsinki.

Takala, M. & Kontu, E. 2011. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press. 84–88.

Takala, M. 2016a. Kommunikaatiotapojen kirjo. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura. 43, 55.

Takala, M. 2016b. Moniulotteinen kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura.

Takala, M. & Takkinen, R. 2016c. Kielen varhainen kehitys ja kuulovamma. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura

Takkinen, R. & Rainó, P. Puhuen ja viittoen – kaksi väylää kohti kieltä. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus (3. täysin uudistettu painos.). Helsinki: Finn Lectura

Tilastokeskus. 2001–2009. Tilasto erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat ottotai siirtopäätöksen perusteen mukaan vuosilta 2001–2009. Yhteyshenkilö Riikka Rautanen Tilastokeskuksesta. Tilastot koonnut Helena Sume.

Tulkit.net: <http://www.tulkit.net/ammatti/opiskelutulkkaus> viitattu 4.10.2017

Valteri: <https://www.valteri.fi/koulu/mikael/> viitattu 13.9.2017

Vehkakoski, T. 2006. Inclusive education ideal at the negotiating table: Accounts of educational possibilities for disabled children within inter-disciplinary team meetings. Scandinavian Journal of Educational Research, 52 (5), 495–512.

Vehkalahti, P., Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2009). *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.

Viittomakielilaki (359/2015) Annettu Helsingissä 10.4.2015

Widberg-Palo, M. 2012. Hei kato mua! Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien lasten hyvinvointi ja oikeuksien toteutuminen Suomessa. Teoksessa J. Kiili & K. Pollari (toim.) *Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä*. Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3

Wolters, N., Knoors, R., H.E., Gillesen, A. H. N. & Verhoeven, L. 2011. Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2553–2565.

Xie, Y-H. Potměšil, M. & Peters, B. 2014. Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions With Peers.

Yli-Pohja, P. 2000. Kuulovammaisen lapsen kouluvalmiudet. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaakko-Huuhka. *Kuulon ja kielen kuntoutus. vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere: Palmenia-kustannus. 198–199.

LIITTEET

Liite 1 Saatekirje vanhemmille



Saatekirje

Hyvät vanhemmat,

opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa ja teen Pro gradu -tutkielmani viittomakielisten oppilaiden opiskelusta yleisopetuksen luokassa. Haastattelen tutkimustani varten oppilaita, heidän vanhempiaan sekä opettajia. Tutkimusta varten kerätty aineisto pyritään käsittelemään anonyymisti siten, ettei kenenkään henkilöllisyys tule esille.

Tutkimukseen osallistuu pieni määrä tapauksia, joten henkilöllisyyden tunnistamattomuutta ei voida taata, sillä viittomakielinen yhteisö on niin pieni. Mikäli toivotte, tutkimuksesta voidaan julkaista vain tiivistelmä. Tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin edistää viittomakielisten opetusta ja opiskelua sekä antaa työvälineitä opettajille ja koulutuksenjärjestäjille.

Olen itse viittomakielen ohjaaja, mutta tutkimuksen kannalta on parempi, että tulkki on paikalla. Jos suinkin on mahdollista, käytämme Teidän tulkkipalvelujanne haastattelutilanteessa.

Haastattelut voidaan tehdä koulupäivän aikana koululla tai muutoin Teidän toiveiden mukaisesti. Haastatteluun kuluu aikaa noin 30-60 minuuttia.

Mikäli haluatte enemmän tietoa tutkimuksesta, voitte olla yhteydessä minuun sähköpostitse tai puhelimitse (videopuhelumahdollisuus). Vastaan kysymyksiin mielelläni!

Ystävällisin terveisin

Elisa Simolin

elmasim@utu.fi 0400 838 903

Liite 2 Tutkimuslupalomake

TutkimuslupaLapseni **saa** osallistua tutkimukseen.☐Lapseni **ei saa** osallistua tutkimukseen.☐

Tutkimukseen osallistuu _____ huoltajaa.

Olen lukenut saatekirjeen.

☐

Huoltajat järjestävät tulkin haastattelutilanteeseen.

☐**Yhteystiedot:**

(haastatteluajan sopimista varten)

Lapsen nimi: _____

Huoltaja:

Nimi _____

Sähköposti _____

Puhelinnumero _____

Päivämäärä ja allekirjoitus

Liite 3 Haastattelurunko

TEEMAHAASTATTELU

Haastattelun alussa avoin kysymys:

Oppilas: Millaista on opiskella yleisopetuksen luokassa?

Opettaja: Millaista on, kun luokassa on viittomakielinen oppilas?

Vanhemmat: Millaista on, kun lapsi opiskelee yleisopetuksessa?

Opetusjärjestelyt:

- missä opiskellut, millaisissa kouluissa/luokissa (koulupolku)
- kuka tekee päätökset
- millaisia opetusjärjestelyitä (tulkki, koulunkäynninohjaaja tms.)
- mitä haasteita
- mikä toimivaa
- millainen olisi ihannetilanne

Ystävyyssuhteet koulussa ja vapaa-ajalla:

- kenen kanssa viettää aikaa koulussa ja vapaa-ajalla
- saako ystäviä, mistä saanut eniten ystäviä
- onko pitkäaikaisia ystävyyssuhteita
- onko kuuroja vai kuulevia ystäviä

Sosiaalinen vertaisten hyväksyntä:

- miten muut oppilaat suhtautuvat viittomakieleen ja oppilaaseen
- suosio ryhmässä (otetaanko mukaan leikkeihin)
- ryhmäytymisen tukeminen
- kiusaaminen

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus:

- positiivinen osallistuminen opetukseen
- ryhmässä tekeminen koulussa ja vapaa-ajalla
- kommunikointitavat kuulevien kanssa
- onko vanhemmat kuuroja vai kuulevia (lapsen kielenkehitys)

Minäkuva ja identifioituminen kouluyhteisöön:

- mitä ajattelee luokkatovereiden ajattelevan itsestä
- onko tasavertainen muiden kanssa
- mitä kuurous merkitsee
- miten kuurojen kulttuuri näkyy elämässä
- yhteistyö koulun muiden opettajien ja henkilökunnan kanssa

Omia kokemuksia ja ajatuksia vk-oppilaasta yleisopetuksessa:

Mitä hyvää viittomakielisyydessä on?

Millaisena näkee tulevaisuuden?

Opettaja:

- mitä uutta olet oppinut
- mitä koulutuksia
- mikä haastavaa, haastavia tilanteita
- vinkkejä muille opettajille
- mitä muuta aiheesta?

Vanhemmat:

- mikä koettu hyväksi ratkaisuksi kouluvalinnassa
- mitä hyviä kokemuksia
- mikä haastavaa
- mitä muuta aiheesta?

Oppilas:

- millaisessa luokassa/koulussa on kiva opiskella
- mikä vaikeinta koulussa
- mikä helppoa
- Jos luokkaan tulee viittomakielinen oppilas, mitä toivot, että opettaja ja muut oppilaat tietävät/ymmärtävät/osaavat?
- mitä muuta aiheesta?

Liite 4 Sosiaalisen inklusion määritelmiä

(Bossaert, Colpin, Pijl & Petry 2013, 66–67)

Table 2. Systematic summary of analysis of social integration.

Author(s)	Design	Type of disability	Grade/age	Items within key concept of social integration
Cambra and Silvestre (2003)	Observational study	No specification	Age 10–14	Social acceptance (e.g. social preference, social rejection)
Doré and others (2002)	Case study	Mental retardation	Age 15	Social interactions (e.g. free time together)
Doubt and McColl (2003)	Case study	Physical disability	Age 15–19	Peer acceptance, participation in group activities
Duquette and others (2006)	Case study	Foetal alcohol spectrum disorder (FASD)	Age 15–20	Friendships (e.g. making and keeping friends), student's self-perception (e.g. self-perception of peer acceptance), peer acceptance (e.g. social support, bullying), social interactions (e.g. free time together, working together)
Duquette and others (2007)	Case study	FASD	Age 15–20	Friendships (e.g. best friends, friendship network, making and keeping friends), student's self-perception (e.g. feeling of belonging at school), peer acceptance (e.g. bullying), social interactions (e.g. free time together, working together, participation in group activities, social isolation)
Flem and Keller (2000)	Case study	No specification	KG – grade 9	Friendships, student's self-perception (e.g. someone to identify with, feeling of belonging in school, loneliness), peer acceptance (e.g. social support), social interactions (e.g. social isolation)
Peavey and Leff (2002)	Case study	Visual impairments	Age 10–15	Friendships, peer acceptance (e.g. social preference), student's self-perception (e.g. loneliness), social interactions, social skills
Reversi and others (2007)	Observational study	No specification	Age 6–20	Social skills (e.g. reaching specific goals); social interactions (e.g. working together on tasks, participating positively in class teaching activities); relationships (e.g. ability to form relationships); student's self-perception (e.g. loneliness)
Taylor and Houghton (2008)	Case study	ADHD	Primary school + high school	Friendships

Note: ADHD, attention deficit hyperactivity disorder.

Liite 5 Lait, asetukset ja säädökset viittomakielisten opetuksen tukena

Suomen perustuslaki (731/1999):

6 § 2 mom.

Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan esimerkiksi kielen perusteella. (myös yhdenvertaisuuslaki 6 § 1 mom.)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628:

2 § Opetuksen tavoitteet

Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.

6 § Oppilaan koulupaikan määräytyminen

Kunta osoittaa oppivelvolliselle ja muulle tässä laissa tarkoitettua opetusta saavalle 1 momentin mukaisen lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa tämän lain 4 §:n 1 ja 2 momentin mukaisesti **annetaan opetusta sellaisella oppilaan omalla kielellä, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään**. Kunta voi perustellusta opetuksen järjestämiseen liittyvästä syystä opetuskieltä muuttamatta vaihtaa opetuksen järjestämispaikkaa. (23.12.1999/1288)

9 § Opetuksen laajuus

Esiopetus ja lisäopetus kestää yhden vuoden. Esiopetus voi 25 §:n 2 momentissa tarkoitetun pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille annettavassa erityisopetuksessa sekä asianomaisen ministeriön luvalla 10 §:n 4 momentissa tarkoitetussa vieraskielisessä opetuksessa kestää kaksi vuotta.

10 § Opetuskieli

Koulun opetuskieli ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai **viittomakieli**. Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. (23.12.1999/1288)

Saamelaitosten kotiseutalueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. **Kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä.**

Jos opetuksen järjestäjä antaa opetusta useammalla kuin yhdellä sellaisella 1 ja 2 momentissa tarkoitetulla opetuskielellä, jolla oppilas pystyy opiskelemaan, oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen.

Lisäksi erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa pääosin tai kokonaan muulla kuin 1 momentissa mainitulla kielellä.

12 § Äidinkielen opetus

Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä.

Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, **viitomakieltä** tai muuta oppilaan äidinkieltä.

15 § Opetussuunnitelma

Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä tässä laissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma hyväksytään erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä ja saamenkielistä sekä **tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten**.

17 § (24.6.2010/642) Erityinen tuki

Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, **mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut** sekä muut 31 §:ssä tarkoitetut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen.

18 § Erityiset opetusjärjestelyt

Oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin tässä laissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos:

- 1) oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot;
- 2) perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta; tai
- 3) se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä.

Jos oppilaan huoltaja ei ole tehnyt esitystä opiskelun järjestämisestä 1 momentissa tarkoitettulla tai sen nojalla säädetyllä tavalla, on huoltajalle varattava tilaisuus tulla kuulluksi ennen päätöksen tekemistä. Muille kuin oppivelvollisille järjestettävässä opetuksessa on vastaavasti varattava oppilaalle tilaisuus tulla kuulluksi. (13.6.2003/477)

31 § Opetuksen maksuttomuus

Opetus ja sen edellyttämät oppikirjat ja muu oppimateriaali sekä työvälineet ja työaineet ovat oppilaalle maksuttomia. Vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on lisäksi oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät **tulkitsemis- ja avustajapalvelut**, muut opetuspalvelut, erityiset apuvälineet sekä 39 §:n nojalla järjestettävät palvelut (13.6.2003/477)

Viittomakielilaki 359/2015:

3 § Viranomaisen edistämisvelvoite

Viranomaisen on toiminnassaan edistettävä viittomakieltä käyttävän mahdollisuuksia käyttää omaa kieltään ja saada tietoa omalla kielellään.

Viranomaisella tarkoitetaan tässä laissa tuomioistuimia ja muita valtion viranomaisia, kunnallisia viranomaisia, itsenäisiä julkisoikeudellisia laitoksia ja eduskunnan virastoja.

Mitä viranomaisesta säädetään, sovelletaan myös muuhun julkista hallintotehtävää hoitavaan.

4 § Viittomakieltä käyttävän kielelliset oikeudet

Viittomakieltä käyttävän oikeudesta saada **opetusta omalla kielellään ja viittomakielellä oppiaineena** säädetään perusopetuslaissa (628/1998), lukiolaissa (629/1998), ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (630/1998) ja muussa opetusta koskevassa lainsäädännössä. Koulutuksesta, tutkimuksesta ja kielenhuollosta säädetään erikseen.

Oikeudesta käyttää viittomakieltä tai viranomaisen järjestämästä tulkitsemisesta ja kääntämisestä säädetään hallintolaissa (434/2003), hallintolainkäyttölaissa (586/1996), esitutkintalaissa (805/2011), oikeudenkäynnistä rikosasioissa annetussa laissa (689/1997), sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista annetussa laissa (812/2000), potilaan asemasta ja oikeuksista annetussa laissa (785/1992), ulosottokaareissa (705/2007), vankeuslaissa (767/2005), tutkintavankeuslaissa (768/2005), poliisin säilyttämien henkilöiden kohtelusta annetussa laissa (841/2006) sekä muussa eri hallinnonaloja koskevassa lainsäädännössä.

Tulkkauksen järjestämisessä viittomakieltä käyttävälle noudatetaan vammaisten henkilöiden tulkkauspalvelusta annettua lakia (133/2010), jos viittomakieltä käyttävä ei saa riittävää ja hänelle sopivaa tulkkausta muun lain nojalla.